

모두를 위한 환경교육 의미 찾기

윤순진¹⁾·장미정²⁾·조미성³⁾

2000년 1월 국내 최초의 환경교육 전문기관으로 설립된 (사)환경교육센터가 창립 15주년을 맞이하였다. 그간 (사)환경교육센터는 ‘생명, 평화, 참여, 나눔’이란 가치 아래 환경교육의 대중화와 체계화를 추구하면서 청소년을 비롯한 일반 대중의 친환경적인 가치관을 형성하여 시민들의 실천적 참여를 이끌어내는 것을 설립목적으로 하여 다양한 활동을 해왔다. 보다 구체적으로 대상별, 주제별 환경교육 프로그램 운영, 학교와 사회환경교육 지도자 양성, 환경교육 교재 및 교구 개발 보급, 환경교육 연구 및 정책 수립, 국내외 환경교육네트워크 구축 및 활성화 등의 역할을 수행해 왔다. 15주년을 맞이하여 (사)환경교육센터는 환경교육을 보다 전문화하고 체계화하기 위하여 그간 해왔던 환경교육 연구기능을 보다 충실하게 수행할 수 있도록 “모두를 위한 환경교육연구소(Environmental Education For All Research Institute, **EEFARI**; 이하 **이파리**)”를 창립하게 되었다. 이 글에서는 이파리의 창립에 즈음하여 이파리가 추구하는 “모두를 위한 환경교육”이 무엇을 의미하는지, 기존의 환경교육과는 어떤 공통점과 차별성이 있는지, 결국 모두를 위한 환경교육은 어떤 시민을 길러내고자 하는지 살펴보려 한다.

1. 모두를 위한 환경교육(Environmental Education For All; 이하 EEFA) - EEFA는 어떤 개념인가?

‘모두를 위한 환경교육(EEFA)’은 생명, 생태, 공감, 배려, 나눔, 정의, 공평과 같은 가치를 포함하는 개념이다. EEFA에서의 강조점은 ‘모두’이다. 이때의 ‘모두’는 계층적 차원에서는 소외된 계층 모두를 포함하며, 종의 차원에서는 인간과 인간이 아닌 존재들 모두를 포함한다. 시간적 차원에서는 현세대와 미래세대를 모두 포함하며, 공간적(지리적) 차원에서는 한국인, 아시아인 등 전 세계 모두를 포함하는 포용적 의미를 가진다. 계층과 종, 시간과 공간의 모든 관점에서 어느 것도 배제함이 없이 모든 것의 관계를 고민하며 보다 조화롭고 균형잡힌 관계의 형성을 위해 환경교육이 감당해야 할 몫을 추구한다.

EEFA는 새로운 개념은 아니다. EEFA는 이제까지 주창되어 온 환경교육(EE)을 기본으로 하되, 모두를 위한 교육(EFA)과 지속가능발전교육(ESD)이 추구하는 교육적 지향을 융합해낸 개념이라 할 수 있다. EEFA가 담아내고자 하는 환경교육의 지향이 모두를 위한 교육(EFA)과 지속가능발전교육(ESD)과 어떻게 관련되어 있으면서 차별성을 보이는지 살펴보면 다음과 같다.

1) 유네스코의 모두를 위한 교육(Education For All; 이하 EFA)과 EEFA

1) 모두를위한환경교육연구소 소장, 서울대 환경대학원 교수

2) (사)환경교육센터 센터장

3) 모두를위한환경교육연구소 연구원, 서울대 대학원 환경교육협동과정 석사과정

유네스코에서 실행하고 있는 ‘모두를 위한 교육(EFA)’ 운동은 모든 아동, 청소년, 성인들에게 기본적인 양질의 교육을 제공해야 한다는 운동이다. 2000년부터 2015년까지 기초교육을 보편화시키고 문맹률을 낮추겠다는 목표를 갖고 있다(유네스코 홈페이지). 최근 유네스코는 EFA의 교육의제에 지속가능발전교육(ESD)을 포함하려는 움직임을 보이고 있다.⁴⁾ 유네스코의 EFA는 계층과 지역을 확장하여 어느 곳에 거주하든 모든 인류가 양질의 교육을 받을 수 있도록 해야 한다는 입장을 취한다.

EEFA를 유네스코의 EFA와 비교해보면, 다음과 같은 차별성을 보인다. 첫째, 교육의 영역을 ‘환경’ 교육으로 구체화시켰다. 둘째, 대상을 확장시켰다. EEFA에서의 ‘모두’는 EFA의 ‘모두’에 비해 비인간 존재와 미래세대를 포함하고 있으므로 더 확장된 개념이라고 할 수 있다. 계층과 공간의 확장에 머무르지 않고 시간과 종의 차원에서도 더 넓은 확장을 꾀하고 있는 것이 EEFA이다. 최근 유네스코의 EFA 논의에서는 이들에 대한 논의를 포함시키기 시작했으나 그간 유네스코의 EFA에서는 인간을 넘어선 비인간 존재와 미래세대를 강조하지 않았다.

2) 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development)과 EEFA

유엔에서는 ESD를 “모든 사람들이 질 높은 교육의 혜택을 받을 수 있으며, 이를 통해 지속가능한 미래와 사회변혁을 위해 필요한 가치, 행동, 삶의 방식을 배울 수 있는 사회를 지향하는 교육”이라고 정의하고 있다(UNESCO, 2004). ESD의 궁극적 목적은 교육을 통해 사회의 지속가능한 발전을 이루어내는 것이며 이를 가능하게 하는 역량을 길러내는 것이다. ESD는 세대 간 형평성, 양성평등, 사회적 관용, 빈곤퇴치, 환경보전, 환경복원, 공정하고 평화로운 사회와 같은 지속가능성의 원칙과 이념에 기초하고 있다(유네스코 한국위원회, 2008). 또한 ESD는 지속가능발전(SD)의 이념, 가치, 실재를 교육과 학습의 모든 측면과 통합하고자 하는 것으로, 모든 개인이 인도적이고, 사회적으로 정의롭고, 경제적으로 성장 가능하며, 생태적으로 지속가능한 미래에 기여할 수 있도록 가치, 능력, 지식, 기능 등을 습득할 기회를 제공하고자 한다(이선경, 2015).⁵⁾ 이러한 정의들에 따르면, 지속가능한 사회를 지향하면서 이루어지는 모든 형식, 비형식 교육과 학습이 다 지속가능발전 교육에 포함될 수 있으므로 ESD는 SD 못지않게 매우 광범위한 개념이다. ESD가 집단과 사람에 따라 다양하게 해석되고 있음에도 불구하고, 한 가지 분명하게 내포하는 것은, 현재의 사회가 지속가능하지 않은 체제임을 인식하고 이것을 바꾸어 나가야 하며 이를 위해서 인식과 가치관을 변화시켜야 한다는 당위성이다.

EEFA와 ESD 간의 관계에서는 서로 간의 차이보다는 오히려 상호보완적 관계에 주목할 필요가 있다. ESD와 EEFA를 비교했을 때, 지속가능한 사회라는 동일한 지향점을 갖

4) EFA 교육의제의 교육세부목표 영역의 다섯 번째 항목은 ‘세계시민교육 및 지속가능발전교육’이며, 지속가능발전 목표(SDG) 교육의제의 일곱 번째 항목도 ‘세계시민교육 및 지속가능발전 교육’이다(김진희, 2015, 유엔 Post-2015교육분야 의제 분석과 향후 전망, Post-2015교육 의제 실행계획에 대한 시민사회 정책포럼),

5) 한편 ESD는 단기간의 행동 변화를 위한 학습만이 아니라, “자신이 살아가는 세계를 비판적으로 생각하고 성찰적으로 점검하여 스스로 삶의 대안적 방식을 결정할 수 있도록 참여할 수 있는 역량(competence)을 길러주는 교육”으로 보기도 한다(이선경, 2015).

고 있지만 강조점이 다소 다르다. ESD의 세 가지 축은 환경, 경제, 사회로, 이들 간의 균형을 중시한다. 그러나 EEFA는 ESD가 추구하는 세 차원의 균형을 지향하되 약자에 대한 배려와 같은 형평성에 보다 주목한다. 최근 우리나라에선 세계적으로 강조하는 ESD의 포용적 가치를 실제적으로 제대로 담아내지 못하고 있다는 지적이 있었다. 예컨대, 강순원(2015)은 “DESD 기간동안 녹색성장 프레임과 결합되면서, ESD가 포용 교육의 틀로 나아가지 못한 채 환경적, 경제적 지속가능성만 강조되고, 사회적, 인간적 지속가능성의 가치인 평화, 인권, 문화다양성, 시민성 등의 교육은 상대적으로 경시되는 경향”이 있다는 것이다.⁶⁾ 이러한 한국적 상황에서 EEFA는 ESD의 포용적 가치 실현에 힘을 실어줄 수 있고, 그 결과는 또 다시 EEFA의 목표에 한걸음 더 다가가게 해 준다. 즉, EEFA는 ESD가 환경적, 경제적 지속가능성을 주장하면서 오히려 현실에서 제대로 내용을 담아내지 못하는 사회적 형평성에 주목하여 이를 환경교육의 차원에서 보다 의미 있게 담아내려 한다.

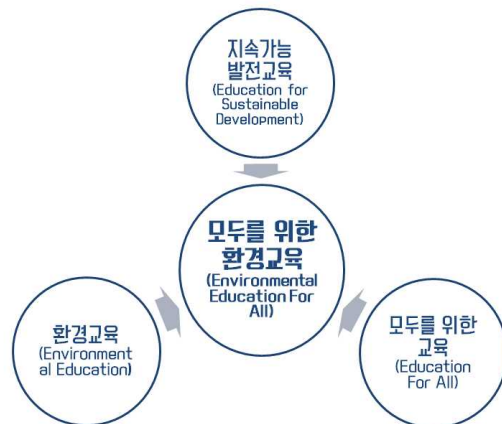
3) EEFA 개념의 장점

이처럼 EEFA와 ESD는 약간의 강조점에서만 차이가 있을 뿐, 실상은 거의 같은 맥락의 개념이라 할 수 있다. 그럼에도 불구하고, 더 널리 알려지고 이미 어느 정도 합의가 이루어지고 있는 ‘지속가능발전교육(ESD)’이라는 용어 대신에 굳이 ‘모두를 위한 환경교육(EEFA)’이라는 용어를 쓰는 이유는 다음과 같다.

첫째, 여전히 일반대중들에게는 ‘지속가능발전교육’이라는 용어는 뜻이 잘 다가오지 않는 어려운 개념이다. ‘모두를 위한 환경교육’은 이해하기 쉬운 용어로 구성되어 있고 그 뉘앙스도 훨씬 편안하다. ESD가 추구하는 것이 정말 누구에게나 보편적이고 자율적인 교육이라면, 그 용어도 학자들을 위한 용어가 아니라 학습자를 위한 용어를 선택하는 것이 더 바람직하다.

둘째, EEFA는 환경교육이나 ESD보다 교육의제 설정을 하는 데 용이하다. 왜냐하면 EEFA는 양질의 교육기회 제공에 있어서 공평의 가치를 강조하는데, 여기서 공평은 절대적 균형보다는 약자에 대한 배려와 같은 형평성에 더 초점을 둔 개념이다. 현재 충분한 주목과 관심을 받고 있지 못하기 때문이다. 사회적 형평성에 대한 깊은 관심은 다른 한편으로는 그 자체로 사회변화지향성을 내포한다고 볼 수 있다.⁷⁾

결국 EEFA는 ESD와 차별성을 강조하는 개념이라기보다 ESD를 추구하되 환경교육의



[그림 3] 환경교육(EE), 지속가능발전교육(ESD), 모두를위한교육(EFA)와 모두를 위한 환경교육(EEFA)

6) DESD란 유엔이 주창한 유엔 지속가능발전교육 10년(UN Decade of Education for Sustainable Development)을 말한다.

7) 공평의 가치 실현은 사회변화지향성을 동반하며, 환경교육운동에선 이러한 사회변화지향성을 교육의 적극적 역할로 받아들이고 있다(장미정, 2011).

지평에서 경제적 지속가능성과 사회적 지속가능성을 함께 추구하고자 한다. ESD와 EEFA는 동일한 지향점을 공유하되 EEFA는 환경교육을 기본으로 하면서 사회적 형평성의 가치를 보다 의미 있게 구현하고자 하는 개념이라 이해될 수 있다.

2. 생태시민성(ecological citizenship)과 EEFA - EEFA는 어떤 시민성을 추구하는가?

모두를 위한 환경교육은 ‘생태시민’의 양성을 중요한 목표로 한다. 그렇다면 생태시민이란 무엇일까? 생태시민, 생태시민성이라는 용어는 시민, 시민성이라는 용어에서 도출되었으므로 먼저 시민성과 생태시민성의 관계에 대해 간략하게 살펴 본 후 모두를 위한 환경교육과 생태시민성의 관계에 대해서 살펴보도록 한다.

1) 시민성과 생태시민성

시민성(citizenship)은 고정되거나 합의된 개념이라기보다는 역사적 상황과 시대에 따라 끊임없이 변화하고 재구성되어온 개념이다.⁸⁾ 사실적 의미의 시민성은 ‘한 정치적 공동체의 성원의식’으로 정의되지만, 규범적 의미의 시민성은 ‘좋은 질서를 만들기 위한 가능성에 대한 믿음’과 연관되어 있다(최병두, 2011).

시민성이 생태시민성의 개념으로 확장되면서 몇 가지 논쟁 지점이 발생한다. 우선, ‘시민’이라는 개념은 영토적 한계를 전제로 하며 배타성을 가지고 있다. 이것은 기후변화와 같은 지구적 문제에 대응하지 못한다는 한계를 가지고 있어서, 최근 지구화에 따라 국민성과 동일시하는 경향을 벗어나 다차원적 또는 다규모적 시민성으로 이해되고 있다(최병두, 2011). 이와 같은 맥락으로 Curtain(2002)은 ‘인류공동체 그 이상의 공동체’라는 개념을 내세운다(Curtain, 2002; 김찬국, 2013). 그런데 유사한 개념으로서의 글로벌 시민성 논의에서 보듯, 글로벌 시민교육이 국민국가 공동체의 시민이라는 소속감과 정체성을 부인하는 것이 아니며, 오히려 국민국가의 시민이라는 정체성에 지구 공동체 시민이라는 또 다른 정체성을 갖는, 소위 다중적 정체성을 추구한다는 점을 강조할 필요가 있다(정우탁, 2015). 즉, 생태시민성에서 이야기하는 비영역성 혹은 포용성이 자기 지역이나 국가 공동체를 무시하는 개념이라기보다는 지구 공동체 시민의 또 다른 정체성이 더해지는 것

8) 시티즌십(citizenship) 개념은 1950년대 Marshall의 이론에 많이 의거하고 있다. Marshall은 영국에서 시티즌십이 18세기에는 개인의 자유권(civil rights)만을, 19세기에는 정치권(political rights)까지, 20세기에는 사회권(social rights)까지도 포함하는 제도와 개념으로 내용적으로 확대, 발전되어 왔다고 주장했다(홍덕화 외, 2014). 하지만 Marshall의 개념은 자유주의 전통에 입각하여 권리개념만을 지나치게 강조하였다. 그리하여 이후의 시티즌십 논의에서는 그간 상대적으로 소홀히 취급하던 공동체에 대한 의무와 책무, 덕성 등의 요소를 강조하기 시작하였다(홍덕화 외, 2014) 시티즌십을 보는 관점은 자유주의와 공화주의로 구분할 수 있는데, 자유주의는 개인을 자기이익 추구의 존재로 보고 공화주의 관점에서는 개인을 공공영역에 참여하는 주체로 본다(김동춘, 2013). 김동춘에 따르면 한국에서 citizenship이라는 용어를 사용할 때, 자유주의 입장에서는 ‘시민권’으로, 공화주의 입장에서는 ‘시민성’으로 번역하는 경향이 있다. 따라서 이때의 ‘시민성’은 책임의식과 공공성을 견지하고, 사회의 약자나 다수자들이 최저의 경제생활을 누리면서 안전하게 살 수 있는 사회를 만드는 일에 참여하려는 의지를 말한다(김동춘, 2013). 그런가하면 박순열은 citizenship을 ‘시민권’으로 번역하는 것이 권리만을 과도하게 부각하는 것에 이익을 제기하면서 그냥 ‘시티즌십’으로 사용하자고 주장한다(박순열, 2010). 하지만 이 글에서는 시민적 권리와 더불어 시민적 책무까지도 함께 강조되어야 한다는 입장에서 이를 시민성으로 부르하고자 한다.

으로 이해하는 것이 바람직하다.

둘째, 기존 시티즌십의 개념을 그대로 인정하고 환경 영역으로만 넓히느냐, 아니면 시티즌십 자체를 새롭게 개념화할 것인가의 문제이다. 전자는 자유주의적 시티즌십, 혹은 환경시티즌십(environmental citizenship)의 범주로 볼 수 있는데, 이것은 환경을 하나의 자산으로 간주하고 권리를 강조하며 어떠한 형태의 덕성도 부가되지 않으며 제한적이고 인간중심적(anthropocentric)이다. 반면, 후자인 생태시티즌십 (ecological citizenship)은 인간과 비생물종 간의 호혜성에 입각한 세계를 상정하고, 역사적이면서도 생태적인 의무와 책임을 강조한다(박순열, 2010).

생태시민성을 주장한 Dobson은 시민성의 영역을 ‘생태적’이라는 새로운 틀로 보아야 한다는 것을 강조한다. 그는 생태시민의 특성으로 크게 네 가지를 제시하고 있는데, 첫째는 공간적으로 생태발자국을 고려하고 시간적으로 미래세대를 고려하는 비영토성(비영역성)이다.⁹⁾ 둘째는 권리보다 의무와 책임을 먼저 고려하는 비계약성이다.¹⁰⁾ 셋째는 정의·동정·배려·연민 등의 덕성이다.¹¹⁾ 네 번째는 소비 등 일상의 삶과 기후변화가 긴밀하게 연결되어 있음을 인식하는 공적 영역과 사적 영역간의 넘나듦을 들고 있다(Dobson, 2003). Dobson의 생태시민성은 EEFA의 핵심가치와 일맥상통한다.

2) 생태시민성과 EEFA

위에서 논의한 생태시민성의 개념은 환경교육운동이 나아갈 방향을 보다 명확하게 보여준다. 생태시민은 생태적이면서도 동시에 민주적인 시민이며 약자를 배려한 정의의 관점이 내포되어 있기 때문에, 시민사회의 환경교육운동에서 채택할 수 있는 관점으로 Dobson의 논의에서 주장하는 생태시민성은 대단히 매력적이다. Dobson은 세계화에 있어서 선진국과 개발도상국은 불평등한 위치에 놓여있으며, 기후변화나 환경문제의 원인에 대해 두 진영은 각기 다른 정도의 책임을 지니고 있으므로, 기후변화에 책임이 더 큰 진영에서 더 많은 의무를 가져야 한다는 주장을 한다(Dobson, 2003). 모두를 위한 환경교육을 생태시민성의 맥락에서 검토해보면, 교육기회와 세대간·세대내 형평성, 생태적 형평성 등에서 내용적으로 상당부분 일치한다.¹²⁾

3. EEFA의 핵심가치와 교육의제 - 우리는 EEFA를 통해 무엇을 하려는가?

앞서 EEFA의 핵심가치는 Dobson의 생태시민성과 일맥상통한다고 언급하였다. 따라서 EEFA는 ‘책임 있는 생태시민’의 양성을 하나의 목표로 하고 있다. 이런 목표를 달성하기 위해서 우리는 어떤 가치를 추구하고, 또 구체적으로 어떤 교육의제를 설정하려고 하는가?

9) 시티즌십이 전통적으로 국가 영역을 강조하기 때문에 생태시민성에서 이를 재개념화 한 것이다.

10) 시티즌십이 국가와 시민간의 계약관계를 강조하고 시민의 권리를 내세우기 때문에 생태시민성에서는 이를 넘어선 것이다.

11) 전통적 시티즌십에는 덕성의 개념이 없거나 남성적 덕성(근대의 경우)을 강조한다.

12) Dobson도 생태시민성 함양을 위해 교육의 역할을 강조했으며, 지속가능발전교육이 생태시민성 교육을 위한 수단이 될 수 있다고 역설한 바 있다.

3.1 EEFA의 핵심가치

1) 생명/생태

EFA와 EEFA의 가장 큰 차이는 바로 이 생명/생태의 가치를 전면에 내세우느냐 그렇지 않느냐일 것이다. EEFA는 기본적으로 인간을 포함한 모든 종의 생명을 가장 중요한 가치로 추구한다.¹³⁾ 인간은 생존을 위해서 어쩔 수 없이 다른 종들의 생명을 위협해 왔다. 그러나 필요(needs)가 아닌 욕구(wants)를 충족시키기 위해서 다른 종의 생명권을 빼앗는 것은 비도덕적이다.

생태를 의미하는 eco는 ‘집’을 의미하는 그리스어 ‘oikos’에서 출발하였다. 가치로서 생태를 말한다 함은 지구라는 집 안에 살고 있는 모든 인간과 생물을 고려하며, 그 집과 생명들, 생명과 생명들 간의 긴밀한 상호 연결성과 상호 의존성을 인식해야 함을 뜻한다. 그러한 인식과 가치를 바탕으로 이 집과 그 안에 깃든 생명들이 공존하고 공생하여야 할 것이다. 따라서 EEFA는 무엇보다 생명과 생태적 가치를 추구한다.

2) 공감/배려/나눔

그런데 생명을 소중히 하고 생태성을 지킨다는 가치가 그 자체로 박제화되거나 절대화 될 수는 없다. 생태 권위주의나 생태 폭력으로 치달지 않기 위해서는 여기에 공감과 배려가 더해져야 한다. 생명을 소중히 여기는 마음은 ‘공감’을 통해 표현된다. 타인과 다른 종의 고통에 대한 민감한 감수성, 고통 받는 이의 감정에 대한 공감, 그에 대한 배려는 모두를 위한 환경교육뿐 아니라 환경 교육 전체에서 추구해야 할 아주 중요한 가치 중의 하나이다. 타자를 배려하는 마음은 비인간 종에 대한 배려로까지 넓어진다. 어찌면 이러한 배려는, 각종 배려로부터 가장 소외된 존재들에게 가장 먼저 행해져야 할 것이다. 미래세대, 비인간종, 사회적 약자들은 자신의 목소리를 직접 대변하기 어려우므로 먼저 배려 받아야 한다. 또한 나눔은 가진 자가 가지지 못한 자에게 주는 시혜적인 베품이 아니라 동등한 권리를 가진 존재로서 서로의 고통에 공감하고 연대하여 모두가 정당한 권리를 찾아서 누리도록 한다는 의미로서의 나눔이다. 우리 모두가 완전하지 못한 존재임을 인정하면서 서로 의지하고 보완한다는 의미에서의 나눔이다. 나아가 이러한 나눔은 생태적 한계를 넘어서는 방식으로 미래세대와 다른 생물종의 권리를 제한하면서 누려져서는 곤란하다. 그러기에 앞서 논의한 생명과 생태란 가치 안에서 공감과 배려, 나눔의 가치가 작동해야 하며 다음으로 기술할 정의와 공평의 관점에서 고루 누려져야 한다.

13) 기본적으로는 모든 종의 생명을 가장 중요한 가치로 여기지만, 구체적인 현실에서는 딜레마 상황이 발생 할 수 있다는 것을 유념한다.

3) 공평/정의/책임

생태시민성에서 강조하고 있는 덕목 중의 하나는 권리에 앞선 의무와 책임이다. 그러나 기후변화와 환경오염에 더 큰 책임을 져야 할 이들, 생태발자국이 더 큰 이들이 그로 인해 거의 일방적으로 피해를 입고 있는 이들과 같은 의무와 책임을 질수는 없다. 이러한 책임은 공평(equity)의 가치에 따라 나누어 가져야 할 것이다. Haughton(1999)은 지속가능발전의 형평성의 원칙으로 세대 간 형평성, 세대내 형평성, 지리적 형평성, 생태적 형평성, 절차적 형평성 등을 들고 있는데(Haughton, 1999; 김찬국, 2013), 이것은 EEFA에서의 공평의 가치와 일맥상통한다.¹⁴⁾

그리고 이러한 형평성은 다시 환경정의와 연결된다.¹⁵⁾ 환경정의란 모든 사람들이 환경적 위험과 건강 위험으로부터 평등하게 보호받아야 한다는 전제 아래 사회구성원 간에 환경자원의 이용에서 발생하는 편익의 향유와 비용의 부담이 일치될 수 있도록 편익과 비용을 균형있게 배분하는 상태이자 이러한 의사결정이 정보 공개와 주민참여적 의사결정과정을 통해 실현되는 상황이라 정의할 수 있다(윤순진, 2006a). 이것은 다시 모든 사람이 깨끗한 환경에서 살 권리가 있다는 실질적 정의와, 환경편익과 부담이 공평하게 배분되어야 한다는 분배적 정의, 정책이나 법, 계획의 결정이나 이행과정에 대한 참여를 중시하는 절차적 정의로 구분하여 볼 수 있다(Agyeman, 2005; 윤순진, 2006a). 여기서 분배적 정의는 세대 내(특히 선진국과 개도국간 분배 격차), 세대 간(현재세대와 미래세대), 종 간(인간과 자연)의 환경적 편익과 비용 분배의 공평성이라는 세 가지 차원으로 구성된다(윤순진, 2006a).

이러한 가치는 권리의 차원에서만 추구되어서는 곤란하다. 생명과 생태, 공감과 배려, 나눔, 정의와 공평의 가치는 누려야 할 가치이면서 동시에 그러한 가치의 실현을 위해 모두가 애쓰고 실천해야 할 가치로서 이러한 가치의 실현은 책임과 의무를 요청한다. 그러기에 생태시민성은 권리와 더불어 책임과 의무, 즉 책무로서 이러한 가치의 실현을 위한 실천을 요구한다. 모두를 위한 환경교육은 바로 이러한 가치의 실현을 위한 환경교육을 지향한다.

3.2 EEFA의 교육의제

이러한 가치를 실현하기 위해 모두를위한환경교육연구소(EEFARI)는 구체적인 전략 혹은 교육의제를 EFA에서와 같이 크게 교육기회의 확대와 양질의 교육제공으로 삼고 있다. 각각의 구체적인 내용은 다음 표와 같다. 물론 이러한 논의는 이제 시작에 불과하며 현재 진행형이다.

14) equity를 공평으로도 번역하고 형평성으로도 번역한다. 이 경우는 '가치'를 이야기하므로 '공평'이라는 표현이 더 적절한 듯하여 선택했다.

15) 엄밀히 얘기하면, 여기에서의 정의는 환경정의뿐만 아니라 사회정의와 경제정의도 포함하지만 사회정의와 경제정의는 전통적인 개념이며, 환경정의 안에 어느 정도 사회정의를 포함되므로 여기에 굳이 서술하지 않는다.

<표 2> 모두를위한환경교육연구소(EEFARI)가 제시하고 있는 EEFA의 교육의제(2015.4.15. 현재 기준; 이후에도 계속 수정될 예정임)

EEFA의 핵심가치	EEFA의 교육의제	대상별, 사업별 실행 전략
생명/생태 공감/배려/나눔 공평/정의/책임	교육기회 확대 (소외계층 과 약자)	<ul style="list-style-type: none"> • 아시아의 사회적, 경제적 약자이자 교육소외계층인 어린이와 여성들을 위한 환경교육 기회 확대 • 보편적 약자이자 미래세대인 유아에 대한 지속적인 환경교육 기회 확대 • 지역아동센터, 도서지역 아동·청소년, 교정 청소년 등 사회적 약자인 청소년 환경교육 기회 확대 • 환경적 약자, 환경재난지역 주민과 환경이슈 관련 트라우마를 겪는 이들과 함께 하는 환경교육 기회 확대 • 도시의 자연소외 계층과 함께 하는 지속적인 환경교육 기회 확대
	양질의 교육제공	<ul style="list-style-type: none"> • 환경교육과 ESD의 성과 발굴과 확산 • 지역여건과 특수한 상황에 맞는 교재와 교육콘텐츠 개발과 보급 • 각 지역(아시아 포함) 지역리더와 활동가, 교육가의 역량강화

모두를 위한 환경교육이 이제 닳을 올렸다. 모두를 위한 환경교육연구소는 계층과 세대, 공간과 시간의 한계를 넘어 “모두”를 위한 “환경교육”을 위해 더 많은 교육 기회와 더 나은 교육을 제공하고자 이를 위해 요구되는 연구기능을 수행하고자 한다. 이러한 연구의 과정을 통해 오늘 제시한 비전과 가치, 의제가 더 다듬어지고 더욱 확산될 수 있을 것이라 기대한다.

참고문헌

강순원, 2015, 평화,인권 교육은 국제 이해 교육의 핵심인가? *모두를 위한 국제이해교육*, 한국국제이해교육학회.

김동춘, 2013, 시민권과 시민성, *서강인문논총*. Vol.37.

김찬국, 2013, 생태시민성 논의와 기후변화 교육, *환경철학*, Vol.16. 재인용.

박순열, 2010, 생태시티즌십(ecological citizenship) 논의의 쟁점과 한국적 함의, *ECO: 환경사회학 연구*, Vol.14 No.1.

유네스코 한국위원회, 2008, *지속가능한 미래를 위한 교육*. 유네스코 한국위원회.

유네스코, 2004, *유엔 지속가능발전교육 10년 국제 이행계획 초안*, UNESCO.

윤순진, 2006, 환경정의 관점에서 본 중·저준위 방사성 폐기물 처분장 입지 선정 과정, *ECO* 제10권 1호: 7-42.

윤순진, 2007, “생태민주주의의 전망과 과제: 중·저준위 방사성 폐기물 처분장 입지선정과정에서 대한 평가를 바탕으로,” *ECO* 제11권 2호: 207-246.

이선경, 2015, 왜 세계는 지속가능발전교육을 말하는가?, *모두를 위한 국제이해교육*. 한국국제이해교육학회.

이선경, 김남수, 김찬국, 장미정, 주형선, 권혜선, 2010, *지속가능발전교육 10년 (DESD) 중간*

평가를 위한 실태 조사 연구, 유네스코 한국위원회.

장미정, 윤순진, 2012, 한국 환경교육운동의 형성과정과 정체성, 한국지리환경교육학회, 20권 2호

정우탁, 2015, 유네스코는 어떠한 교육을 추구하는가?, *모두를 위한 국제이해교육*.

한국국제이해교육학회.

최병두, 2011, 다문화사회와 지구 • 지방적 시민성 : 일본의 다문화 공생 개념과 관련하여, *한국 지역지리학회지* Vol.17 No.2.

홍덕화, 이영희, 2014, 한국의 에너지 운동과 에너지 시티즌십, *ECO:환경사회학연구*, Vol.18 No1.

Dobson, A., 2003, *Citizenship and the environment*, Oxford university press.

<참고사이트>

유네스코 홈페이지 <http://en.unesco.org>