

2021년 경남교육정책 연구보고서 2권

자체연구보고서 02

기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권 보장

2021년 경남교육정책 연구보고서

2권

자체연구보고서

02 기후위기 대응 교육체제 구축과
환경학습권 보장

2021. 교육정책 자체연구보고서

기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권 보장

연구진

연구책임자

이희진 경상남도교육청 교육연구정보원 파견교사

공동연구자

남미자 경기도교육연구원 미래교육연구팀장

정용주 서울 탐산초등학교 교사

주영 대구환경교육센터 상임활동가

연구협력관

김경화 경상남도교육청 장학사

윤정 전국시도교육감협의회 장학사

자문위원

오동석 아주대학교 법학전문대학원 교수

이재영 공주대학교 환경교육과 교수

연구요약

기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권 보장

1. 연구의 필요성 및 목적

현재의 기후위기는 누구를 돕거나 보호하기 위해서가 아니라 행성 지구와 동·식물을 포함하여 인간 스스로의 영속을 결정할 수 있을 정도의 큰 분기점이다. 일부의 수정으로는 현재의 문제를 해결할 수 없다는 판단이 공감대를 얻으면서 전 사회적이고 체제적인 전환이 요구되고 있다. 또한 기후위기 대응을 위한 새로운 교육체제 역시 필요하다.

기후위기에 대응하는 교육체제의 전환은 생태적인 전환인 동시에 학생으로 하여금 사회에 더 많이 개입하고 참여할 수 있도록 지지하고 지원하는 방향이어야 한다. 이는 이제까지 교육계가 추구해 온 학교 민주주의 강화를 계승하고, 청소년시민으로 하여금 스스로의 참여와 실천을 통해 기후위기에 대응할 수 있도록 하는 교육체제로서의 전환이라고 할 수 있을 것이다.

이러한 두 가지 축을 포괄하는 개념으로 이재영(2017)은 환경권과 학습권을 합친 ‘환경학습권’이라는 새로운 권리의 언어를 제안한다. 환경학습권 개념은 빠르게 수용되어 2021년 1월 5일 기존 법률을 전부개정하여 만들어진 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」의 목적에 “모든 국민의 환경학습권 보장”이 명시되었다.

그러나 학습환경권이라는 용어는 학술적, 개념적으로 정의가 되어 있지도 않고 그 의미에 대해서도 거의 논의가 된 적이 없다(이재영, 2020). ‘환경학습권’이라는 용어는 그 위미가 구체화되기보다 환경권을 권리적 측면에서 접근해야 한다는 슬로건으로 기능되는 측면이 강하다. 환경학습권은 이미 법 제도상에서 권리로 선언되었으나 보장되어야 할 권리의 구체적인 내용이 정립되어 있지 않다면 권리의 실제적 보장은 요원할 수밖에 없다.

이러한 배경에서 본 연구는 기후위기 시대의 중요한 권리로서 환경학습권의 개념을 구체화하고, 환경학습권을 보장할 수 있도록 하는 교육법제 개선 방안을 제안하고자 한다. 이러한 과정을 통하여 기후위기에 대응하고 환경학습권을 보장할 수 있는 교육체제 구축의 기초 연구로서 역할을 수행하고자 한다. 이 연구의 목적을 수행하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 기후위기에 대응하는 교육체제란 무엇인가?

둘째, 환경학습권의 개념과 성격은 무엇인가?

셋째, 교육주체들이 삶에서 환경학습권을 보장받을 수 있기 위해 법체계는 어떤 방향으로 개선되어야 하는가?

2. 연구내용 및 방법

가. 문헌연구

문헌조사를 활용하여 환경학습권과 관련된 정책 및 법령, 논문, 보고서 등을 검토함으로써 현재 환경학습권과 관련하여 이루어지고 있는 정책과 논의의 현황 및 근거를 파악하였다. 이와 더불어 기후위기는 지구공동체 전체의 지속가능성이 좌우되는 위기인 만큼, 문명사적 전환이 요청되고 있다. 이에 지금까지 우리 사회와 교육을 구성해온 근대적 인식론과 근대 체제, 환경 교육에 대하여 근대적 이분법이 어떻게 작용하고 있는지에 대해서도 고찰하고자 하였다.

나. 면담

환경학습권은 새롭게 등장한 권리인 바, 현재의 학교 교육에서 보장되지 못하고 있고 현재의 법 체계에서 포괄되지 못하고 있는 권리의 공백을 면담을 통해 구체적으로 파악하고자 하였다. 면담 내용은 참여자의 사전 동의를 받아 녹음 및 텍스트 전사 과정을 거쳤으며 해당 파일은 희망하는 참여자에게 공유되어 검토 과정을 거쳤다. 면담 자료의 분석은 질적 연구 방법은 반복적 비교분석법을 통해 개방코딩→범주화→범주 확인의 과정을 순환적으로 실시하여 이루어졌다.

다. 윤리적 고려

본 연구는 면담 등의 과정에서 연구 참여자에게 연구의 목적과 방법, 연구 결과의 공개와 소비, 연구 관련 자료의 보관 등에 대해 자세하게 설명하고, 연구 참여 동의서를 작성 후 연구 참여 의사를 자율적으로 밝힌 참여자만을 대상으로 진행되었다. 연구에 참여하는 과정에서 불편함이 있거나 갈등되는 부분이 있다면 연구자와 자유롭게 소통할 수 있도록 하고, 초기에 연구 참여에 동의했다더라도 진행 과정에서 참여를 원하지 않을 시 철회가 가능함을 사전 안내하였다. 또한 면담을 진행할 때에는 참여자의 비밀이 보장될 수 있는 장소와 방법을 통해 진행했다. 자료의 분석과 결과 서술에서 참여자를 구분하기 위해 가명을 사용하며, 참여자의 신원을 확

인할 수 있는 정보는 모두 기호화하여 사용하고 연구 참여자를 식별할 수 있는 정보는 서술하지 않았다. 연구 자료 보관에 있어서도 파일을 암호화하는 등 비밀 보장에 유의하였으며, 연구 종료 후에는 참여자들의 인터뷰 음성 파일과 전사 파일, 출력문서 등은 파기하고 개방코딩 분석 자료들만 보관할 예정이다.

3. 연구 결과

가. 체제 전환의 필요성

리오타르는 모종의 대설화, 그리고 대설화에 정당성을 호소하는 담론을 ‘근대주의’로 규정했다(장 프랑수와 리오타르, 2018). 여기에서 ‘대설화’는 주인설화, 즉 자연의 정복에서 그 목적을 찾는 인간의 설화이다. 자연을 분석하여 얻어진 법칙들이 진리로 인정되고 그 진리를 재현하여 기술을 확산함으로써 인간의 삶은 크게 편리해졌다. 그러나 삶의 편의는 인간만이 경험하는 세계의 진보였다. 오히려 돼지나 닭, 꽃과 나무 그리고 물과 대기는 힘들어졌다. 속도와 대량화를 추구하는 것, 인간의 노동을 자연에서 얻은 에너지로 대체하는 것, 인간의 부담을 비인간계로 떠넘기는 것, 그 자체가 자기정당성을 가진 근대의 대설화가 된 것이다.

이는 교육에서도 나타났다. Houser는 교육학 및 각 교과 영역의 큰 발전에도 불구하고 지금까지의 교육은 본질적으로, 확실히 인간중심적이라고 평가하며(Houser, 2009: 205), 교육에서 인간과 세계를 분리하여 접근하는 경향이 존재하고 환경이슈를 다룰 때에도 인간에게 독점적 역할을 부여해왔다고 설명한다. 이러한 인간 중심주의는 모든 생명체 또는 통합된 전체로서의 지구사회가 아니라 인간 생활의 개선에 교육의 목표를 두게 하며, 학생 및 사회 구성원들로 하여금 지구사회에 해악을 끼치는 방식과 신념을 통해 행동하게 한다.

근대성에서 발견되는 분리와 관계성의 단절에 대한 문제의식을 상대적으로 일찍이 깨닫고 환경교육에서는 변화를 시도했다. 낙동강 폐놀 사건 등의 심각한 환경 사고 문제가 주는 충격은 기존에 ‘문제가 되지 않을 정도로만’, ‘깨끗한 환경을’ 유지하면 된다는 관리주의적 인식이 변화할 수 있는 계기로 작용했다. 그러나 지속가능발전, 나아가 한국 사회에 등장한 ‘녹색성장’ 담론은 변화하는 사회적 인식을 다시 경제성장 위주로 퇴행시켰고, 심화되는 기후변화에 대해서도 기술적, 과학적, 산업적으로 접근하는 태도가 자리잡게 되었다.

기후위기가 가시화된 지금, 환경교육은 주목받고 있다. 이는 학계 및 환경교육운동계가 환경교육의 제도화·의무화라는 공동의 목표를 위해 조직적으로 오랜 기간 노력해온 결과인 동시에, 코로나19의 유행과 심각해져 가는 기후위기·환경재난을 계기로 급격히 확산된 사회적 위기감

이 이루어낸 결과다. 하지만 근본적인 논의는 찾아보기 힘들다. 그레타 툰베리와 청소년들의 결석 시위가 기후위기는 물론 근대 학교 체제를 비판하기 위한 정치적 행위였다는 점 역시 거의 논의되지 않는다. 대신 현재의 사회와 환경 문제에 학생들의 참여 기회를 확대하기보다 새로운 학생 동아리를 만들어 학생/사회, 학교/삶을 분리시킨다. 많은 양의 쓰레기를 발생시키는 행사라 하더라도 환경을 주제로 하고 있다면 지지받는 사례도 드물지 않다. 환경 그리고 환경교육이라는 말은 그 스스로가 정당성을 제공하는, 새로운 대설화가 되어 가고 있는 것이다. 부분적인 변주는 계속해서 미끄러진다. 환경교육이 새로운 대설화가 되어 근대 교육 체제를 유지시키는 또다른 도구가 되지 않기 위해서는 근본적인 성찰과 체제적인 전환이 필요하다.

나. 기후위기 대응하는 교육체제의 의미

기후위기에 대응한다는 것은 기후환경이 변화하는 것에 적응하여 새로운 삶의 형태를 구성해내고 동시에 기후환경이 더 이상 변화하지 않거나 또는 변화의 속도를 늦출 수 있도록 조치를 취하는 것과 그리고 기후변화에 대한 취약성을 감축하거나 없애는 것이라고 말할 수 있다. 본 연구는 기후위기에 대응하는 교육체제의 의미를 다음과 같은 세 가지로 구체화하였다.

1) 민주주의 강화에 부합하는 ‘정의로운 전환’

그간 교육계는 교육의 목표와 내용이 실제로 학생의 역량을 함양하는 것을 추구해야 한다거나 수업의 주도성을 교사가 독점하지 않아야 한다는 등의 문제의식이 가지고 가르치는 자 또는 교육 서비스의 공급자가 가지고 있는 권한을 교육에 참여하는 모든 구성원, 특히 학생들과 나누고자 하는 노력을 해왔다. 또한 소수자 학생의 권리를 보장하고 비차별을 실현하는 방식으로 민주주의와 인권을 확장시켜 왔다. 이러한 역사를 계승하여, 기후위기에 대응하기 위한 전환 과정에서도 민주주의와 소수자의 권리 확대가 요청된다. 최근 사회적으로 부각되는 ‘정의로운 전환’의 흐름은 청소년노동인권 문제와도 직결된다.

이러한 맥락에서 교육계의 기후위기 대응은 민주주의의 실현, 평등과 비차별의 가치를 포괄하는 것이어야 한다. 지금까지 교육계의 혁신이 추구해온 학생 중심 그리고 소수자의 권리 증대와 같은 민주주의의 가치를 계승하고, 기후위기에 대응하는 사회적 전환에서 요구되는 ‘정의로운 전환’을 교육적으로 실현하고 그에 기여할 수 있어야 한다. 더불어 기후정책의 영향을 받지만 그 정책에 개입할 권한을 보장받지 못하는 어린이, 청소년에게는 제도적 차원에서 의사결정에 참여할 수 있는 방안을 제공하여야 한다(조효제, 2020).

2) 현실을 변화시키고 체감할 수 있는 기후위기 대응

교육계의 기후위기 대응 중 많은 부분이 교육을 무슨 내용으로, 어떻게 할 것인가와 관련되어 있으며 교육이라는 공적 시스템이 기후위기 대응에 실제적으로 어떻게 기여할 수 있을지에 대한 아이디어는 여전히 부족하다. 탄소중립학교, 자원순환센터로서의 학교, 마을 숲으로서의 학교, 생태적인 냉난방 시설, 에너지 전환 등에 대한 계획이 구체적으로 수립되고 집행될 필요가 있다.

또한 이것은 국가와 지방자치단체(지방교육자치단체)의 책무로 분명히 규정되어야 한다. 이를테면, 학교가 생태적인 기관이 된다는 의미는 학교가 환경에 해를 끼치지 않는다는 것에 한정되지 않는다. 공공서비스이자 독점제공 서비스인 교육은 개인 차원에서의 배제가 거의 불가능하다. 때문에 학교가 생태적인 시스템을 갖추지 못했을 경우 학교 사회의 구성원들은 기후위기에 부정적인 기여를 공동으로 하게 된다. 이처럼 교육기관에 종사하는 노동자와 학습자들로 하여금 원치 않는 비윤리를 행사하지 않도록 하기 위해 생태적인 학교의 물리적·행정적·제도적 구축은 중앙 및 지방정부의 책무다.

3) 탈성장 담론

우리 사회에서 교육은 사회 문제를 해결하고 기존의 질서를 다른 방향으로 전환하고자 하는 방향으로도 중요한 기능을 할 수 있을 것이라고 기대받는다. 기후위기에 대응하기 위한 체제적 전환에서 교육의 중요성 역시 여기에 있다(Orr, 1991). 교육은 기존의 사회질서를 유지하고 적응하도록 하는 동시에, 현재의 질서를 전복할 수 있는 잠재성의 발현이 가능하도록 하는 모순적 속성을 가진다(남미자, 2021.6.10.). 가장 느리게 변화하고 가장 보수적이라는 평가를 듣는 공교육이 또한 해방의 공간이기도 한 이유가 이것이다.

이러한 맥락에서 근대 사회의 성장중심주의에 대해 성찰하고, 새로운 패러다임으로 전 사회적 전환을 제안하는 주장이 탈성장 담론이라 할 수 있다. 탈성장을 제안한 라투슈는 교육의 역할에 대해서도 언급한다. 전환이 요청되는 시대에 학교 교육이 마주하고 있는 딜레마를 묘사하며 자본주의 경제제도가 교육제도를 타락시켰고 그래서 지금의 교육제도가 경제성장과 진보라는 신념을 전파하는 톱니바퀴가 되었다고 분석한다(라투슈 세르주, 2014). 성장에 중심을 두고 있는 이상, 지속가능발전이 이야기하는 성장과 환경 보전의 조화조차 실현되기 어렵다. 따라서 탈성장주의, 탈성장 교육이 현실적으로 실현되기 어렵다는 말에 동의하더라도 결국 우리의 과제가 될 수밖에 없다. 동시에 성장중심주의가 기후위기의 배경과 본질에 깊이 관련되어 있다는 점에서 탈성장 담론은 기후위기 대응 교육체제 구축의 철학이자 실천의 기준이 될

수 있을 것이다.

다. 환경학습권의 의미와 성격

1) 환경권으로서의 환경학습권

환경권은 헌법이 보장하고 있는 기본적인 권리인 인간의 존엄과 가치 및 행복추구권을 바탕으로 평등권, 자유권, 사회권, 참정권, 청구권 등을 포괄하는 복합적 기본권이다. 이와 더불어 비인간계와 보다 진전된 관계를 누릴 권리, 구체적으로는 ▲보다 생태적인 법의 적용을 받을 권리, ▲비인간 존재와 비폭력적인 방법으로 관계맺을 권리-비인간 존재가 폭력으로부터 자유로울 권리, ▲비인간 존재와 우애를 나눌 수 있을 권리-비인간 존재가 행복을 추구할 권리를 포함한다고 할 수 있다. 따라서 환경학습권은 이러한 환경권을 교육의 영역에서 향유하고 보장받을 수 있는 권리라 할 수 있다. 즉 ▲교육에서 다루는 사회의 범위를 비인간계까지 확장하고 보다 넓은 사회에서의 시민으로 행위할 수 있는 권리를 새롭게 요청한다.

더불어 환경학습권은 학습을 통해 실현되는 권리라는 특성으로 인하여 ‘알 권리’가 중심이 된다. 알 권리는 정치적 권리의 바탕이 되는 권리로, 판단을 내리기에 충분한 양과 질의 정보에 접근할 수 있을 권리와 자유롭게 판단을 내릴 수 있을 권리, 그 판단을 존중받고 실천할 수 있는 권리 등으로 구체화할 수 있다. 따라서 환경학습권은 기후변화가 사회 및 자연계에 대한 여타 위협을 악화시켜 빈민과 취약 계층에게 추가적 부담을 전가한다는 점을 분명히 하면서, 기후변화가 전 인류 공통의 관심사임을 인지하도록 하는 앎을 포함한다. 사회 각계각층에 있는 모든 이의 참여가 없이는 기후변화라는 지구재에 대처할 수 없다는 점을 분명히 하면서, 실질적이며 포괄적 정책을 통해 기후변화에 시급히 대응해야 할 필요가 있음을 인식하고 실천하게 하는 ▲적극적 환경권의 행사를 환경학습권은 포괄하는 것이다.

2) 교육권으로서의 환경학습권

교육권은 학습권이라는 말과 혼용되고 있으며 한국 사회 및 법 제도상에서 논의가 정리되지 않는 개념이다. 이러한 배경에서 교육 관련 법들은 대부분 국가와 사회의 발전에 기여하기 위한 인재 양성을 위한 행정적 수단을 규정하는 것을 목적으로 하고 있어 법적 권리를 향유하는 대상이 구체적으로 명시하지 않고 있다. 때문에 교육은 권리적 측면과 의무적 측면이라는 양면이 존재하나 권리를 중심으로 하는 접근은 교육 법제에서 부각되지 못했다.

한편, 한국의 근·현대사는 제국주의와 독재권력에 대항하여 국민이 스스로 주권을 쟁취한 역사다. 진냥은 우리나라의 국가정체성과 같은 주권(국민의 권리, 시민의 권리)이 교육법제에 반

영되어 있지 않다고 말한다(진냥, 2021). 그래서 학생 즉 배우는 사람의 권리를 처음으로 명시한 학생인권조례가 교육에 대한 최초의 권리적 접근이라고 설명한다. 이런 맥락에서 최근에 개정되어 시행 예정 중인 두 법률이 가지는 특별한 의미가 있다. 「평생교육법」에서는 ‘평생에 걸쳐 학습하고 교육받을 수 있는 권리’를, 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」에는 ‘환경학습권’이라는 권리를 명시하여 이 법이 보호하고 있는 법익을 구체적인 권리로 명시한 것이다.

교육을 권리로써 접근한다는 의미는 무엇인가? 교육은 사회 구성원으로 살아갈 수 있도록 하는 기초 소양 및 기본 역량을 갖추게 하는 과정이기도 하지만 또 한편으로는 보다 안전하게 사회를 경험하고 실험할 수 있게 하는 사회적 보장 장치이기도 하다. 이 때문에 학교는 작은 사회로 불리며 동시에 학교 교육은 권리를 제한하는 것이 아니라, 보다 안전하고 안내받으면서 학습자로 하여금 사회에서 적용되는 시민권 모두를 향유할 수 있도록 지원해야 하는 것이다. 환경학습권은 확장적이고 복합적인 권리로 환경에 관한 수업과 교육을 받을 수 있는 권리가자 환경권과 시민권을 학교 교육에서 충분히 보장받아야 할 교육권의 성격 또한 가지고 있다고 할 수 있다.

3) 생태소양의 보장

학교 교육에서 기초·기본 학력의 보장이 학습자의 권리가자 학교의 책무인 바, 기후위기에 대응하고 자연 생태계와의 관계성을 회복하기 위한 기본 소양, 즉 생태소양의 보장 역시 환경학습권의 한 부분이라고 할 수 있다. 인간 중심주의를 기반으로 해왔던 기존의 교육에 대한 비판과 더불어, 기본 교양 교육으로서 생태소양교육은 제안되었다. 소양이라는 개념이 개인과 사회, 자아와 세계 사이의 다양한 관계와 갈등을 전제로 하며, 이와 같은 관계 안에서의 개인의 성장, 사회화 등을 총칭하는 용어인 만큼 학교교육이 학생들로 하여금 생태소양을 갖출 수 있게 해야 한다는 주장은 비인간계와의 관계를 인식하고 그에 기반한 삶을 실천할 수 있도록 하는 교육을 지향한다. 또한 생태소양교육의 관점에서 모든 교육은 환경에 대한 교육이며 머리-손-마음의 연결, 즉 생태적으로 생각하고, 인간과 자연 시스템의 상호연결성을 이해하며 행동할 수 있는 의지, 능력, 용기를 가져 실제로 실천하는 것에 이르기까지를 포함한다.

4) 탈성장 교육으로의 전환

진보 또는 보수라는 정치적 입장과 관계없이 경제성장과 기술발전은 긍정되어 왔다. 개발담론에 대한 비판이 시작된 2000년대 초반에도 자본주의적 개발 담론에 대한 비판만 제기되었을 뿐, 성장 자체에 대해 근본적으로 문제가 제기되지는 않았다. Kissling & Bell(2020)은 교육에서 기후위기의 위기 인식, 개인적 신념으로서 환경문제와 경제 성장 사이의 지향, 그리고 환

경문제에 있어서의 지역성, 시사성, 자본주의 및 불평등이 환경문제와 가지는 관련성 등이 다루어져야 한다고 말한다. ‘관련성’이라고 표현되는 것은 탈성장론이 경제 성장을 비판하거나 혹은 성장이 퇴보되어야 한다고 주장하는 담론이 아니기 때문이다. 탈성장은 말 그대로 성장 패러다임에서 벗어나는 것이며, 성장과 상관없는 좋은 삶의 기준을 만들어가는 프로젝트다(남미자·박복선, 2021). 이러한 맥락에서 탈성장은 ‘다른 사회’로 가기 위한 슬로건이며, 라투슈는 “탈성장은 하나의 대안 모델이기 보다는 오히려 다양한 대안의 모태”라고 설명했다(라투슈 세르주, 2014). 협동조합, 도시농원, 지역화폐, 마을공동체, 전환마을 운동 등이 그러한 사례라 할 수 있다.

성장중심주의의 믿음으로부터 벗어날 수 있는 것 역시 교육에서부터 시작될 수 있다. 기후위기는 더이상 성장할 수 없는 인간 문명의 위기이며, 따라서 기후위기에 대응할 수 있는 새로운 교육권으로서의 환경학습권은 성장중심주의에서 벗어나 삶의 다양한 경로와 목적을 탐색할 권리를 포함한다. 하나의 대설화에 집착하여 대량 체제로 이윤을 남기는 근대 체제를 허물고, 모두의 좋은 삶을 상상할 수 있고 구체적으로 좇을 수 있는 기회를 보장받는 교육이 모든 학습자에게 제공되어야 한다.

5) 교육주체들의 경험과 요구의 반영

새로운 권리의 호명은 기존의 권리 개념과 권리 보장 체계가 사회 현실을 반영하지 못할 때 필요해진다. 환경학습권 역시 마찬가지이다. 환경교육을 강화하기 위해서 또는 기후위기에 대응하기 위해서 새로운 권리가 만들어지는 것이 아니라, 변화한 현실 속에서 개인과 개인 그리고 사회 공동의 경험과 요구가 결집되어 만들어진 권리의 이름일 때, 그 권리는 구체화될 수 있고 실제로 요구하거나 보장받을 수 있다. 이에 본 연구는 교사, 학생 및 청소년, 환경 및 환경교육 단체 활동가들과의 면담을 통해 환경학습권에 대한 그들의 경험과 요구를 살펴보고, 환경학습권의 의미로 구체화하였다.

• 기후불안으로부터 벗어날 권리

면담 참여자들의 경험과 인식에 기반하여 환경학습권의 의미를 구체화한 내용을 헤드라인화 해서 표현한다면, “기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리”라고 할 수 있다. 변화하고 있는 기후 상황 속에서 환경에 대해 인식하고 실천까지 이어지게 되는 이유는 당위성보다는 당면한 위기감인 경우를 면담 과정에서 다수 발견할 수 있었다. 특히 청소년들의 기후위기 인식은 학교 교육보다는 일상의 변화와 미디어의 영향으로, 점층적 변화보다는 단절적이고 급격한 인식 전환으로 나타나고 있었다.

TV 같은 광고를 보면 그 북극곰이 위협합니다. 도와주세요. 막 이런 거 있는 거예요. 그 어릴 때는 물론 이걸 보면서 나 살 때까지 괜찮지 않을까 이려고 넘겼는데 약간 나이가 약간 머리가. 아 더 커지면서라고 해야 되나. 나이가 들면서 막. 이번에 보니까 일단 미세먼지 그것도 그렇고 적도에서 막 눈이 내리고 저기 캐나다 쪽에서. 일사병으로 사람들이 죽고 막 그런 게 예전에는 상상도 할 수 없는 일인데 이런 일들이 막 일어난다는 거예요. (청소년 M)

아파트는 아니고 빌라에서 살았는데 저희 오빠가 태어나기도 전에 이사를 온 집이라서 진짜 30년이 넘는 연식을 가진 집인 거예요. 그래서 그냥 아무런 일이 없어도 벽이 무너지는 일 외벽이 무너지고 하는 것을 계속 보면서 집이 너무 약하다, 이 집이 우리를 안 지켜 줄 수도 있겠다는 것을 계속 느끼는 상황에도 2018년 폭염을 맞이했을 때 집에 에어컨이 없고 근데 뉴스에는 누가 뇌가 익어서 죽었다. 라는 게 나오고 있고. 그게 어떤 보통 취약계층이라고 불리는 이런 좁은 판자촌의 일이 아니라 일반 집에서도 자다가 너무 더우니깐 뇌가 (열기가) 순환도 안 되고 그래서 뇌가 익어서 그래서 돌아가셨다. 이런 기사들. 막 경비원 분이 이런 사고를 당했다는 일들. 근데 너무 저희 같은 거예요. (활동가 A)

한편, 교사들은 청소년이나 활동가들에 비해 기후위기 인식을 간접적으로 느끼고 있었다. 자신의 경험보다는 환경이나 다른 사람으로부터 전달받고 있었고 분절적인 모습을 보였다.

제가 한 6, 7년 전부터 우리나라 동남아 아열대 되어서 이제는 대학교도 우리가 농경제학과 이런 데 가야 된다. 재배되는 시금치가 다르다. 이렇게 얘기할 때 애들이 막 아무도 안 들었던 말이 지. 근데 이제 요즘은 애들이 선생님 전남에서 망고가 난대요. 이런 얘기를 애들이 스스로 하면서 이 변화가 점점 애들로부터 입에서 나올 때 그런 다양한 사례를 애들 입을 통해 들을 때 이게 빨리 왔구나 그런 걸 느끼는 것 같아요. (교사 B)

하루에 한 번은 하늘을 보자 이런 말 있잖아요. 전 그 말에 엄청 공감했거든요. 내가 하늘을 정말 안 보는구나. 내가 자연이랑 정말 상관없이 사는구나. 그런데 학생들은 하늘을 진짜 자주 봐요. 옆에 산도 되게 자주 보고. 하루에 몇 번씩이나 보면서 선생님 미세먼지 나빠졌나봐요. 산이 안 보여요. 오늘은 하늘이 뿌예요. 지금 미세먼지 어때요 이런 걸 계속 이야기해요. 사실 저는 아니 제 주변에 쌤들은 미세먼지에 그렇게 민감하지 않은 것 같거든요. 근데 학생들은 진짜 하루에도 몇 번씩 엄청 물어요. 감각이 다른 거 같아요. (교사 D)

글로벌 캠페인 네트워크 ‘아바즈’는 10개국에서 10,000명의 청소년(16-25세)을 대상으로 역대 최대 규모의 설문조사를 실시하고 그 결과를 2021년 9월 “기후 불안이란 무엇인가?”라는 제

목의 브리핑으로 공개했다. ‘아바즈’는 기후불안은 기후위기, 그리고 각국 정부가 긴박한 대응에 계속해서 실패하고 있는 현실에 따른 우려, 좌절감, 슬픔, 또는 분노의 감정을 의미한다고 설명하며 모든 나라에서 전지구적 기후 위기에 대한 불안감이 매우 높게 나타났음을 밝혔다(아바즈, 2021.9.7.). 본 연구의 면담에 참여한 교육 주체들도 기후위기에 대한 공포감, 자기자신에 대한 배신감, 이토록 심각한 상황에 이르도록 한 기성세대 혹은 실제적 권한을 가지고 있는 사람들에게 대한 분노를 표현했다. 지금까지 제대로 알려주지 않은 것에 대한 분노도 존재했다.

이와 관련하여, 면담자들 중 몇몇은 ‘연대’ 그리고 실천을 통한 ‘효능감’으로 무기력의 기후불안에서 벗어난 경험을 이야기했다. 이는 각 개인의 고민과 실천이 각각 만들어지는 것이 아니라 함께 모여 관계적으로 엮이고 역동을 만들어낼 때 기후불안으로부터 벗어나 기후위기 대응 실천을 할 수 있음을 시사한다. 연대가 주는 효능감은 교육에서 강조되어 오던 공동체 교육과는 구별될 필요가 있다. 기존의 공동체 교육이 다른 사람을 존중하고 다른 사람에게 공감하는 것을 강조했다면, 기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리에서의 연대는 서로 모여 이야기를 하고 고민을 확장하고 더불어 실천을 함께 하는 공동체, ‘공공’의 조직, ‘공공’의 공간을 기반으로 하는 연대를 의미한다. 개인 대 개인들의 연대체, 사회 대 개인들의 연대체 간의 관계성을 체감하고 서로의 노력으로 만들어지는 공공성을 지각하고 향유하는 사회적 실천이다.

• 삶과 연결되는 환경교육을 누릴 권리

전통적인 환경교육은 생태감수성을 향상시키는 교육이다. 동·식물을 가까이 하고 자연생태에 애정을 가질 수 있도록 하는 교육활동들은 지금도 꾸준히 행해진다. 애정을 가진 만큼 학습자들이 관심을 가지고 아끼고 보호하게 하는 목적의 활동이다. 그러나 본 연구는 생태감수성 향상에 집중되는 교육이 학생들의 실제 삶을 포괄하지 않을 가능성을 제기한다.

청소년 L은 폭우와 벌레가 많아지고 급작스럽게 변화하는 기옥이 삶에 끼치는 영향을 설명하며 ‘힘들다’고 표현했다. 쉬고 자고 생활하는 것에 기후의 변화가 끼치는 영향과 관계에 대해 체감하고 있는 면담자의 인식은 자연생태를 자주 접하며 만들어진 생태 감수성과는 구별된다. 전통적인 환경교육에서의 가정, 즉 자연생태계와 학생들의 삶이 점점을 가지지 않는다는 가정이 맞지 않는 것이다. 기후위기로 인해 폭력적인 방식이지만 관계성은 만들어졌다.

일부 면담자들은 개인적 실천이나 점층적으로 쌓아가는 감수성, 주변부터 확장되어 가는 활동 등 기존의 환경교육이 해오던 단계적 접근에 대해 오히려 거부감을 표현했다. 이는 기후위기의 위기 인식에 비해 교육계의 대응이 실제적이지 않다는 학습자로서의 비판이다. 동시에 “오감을 활용하여 자연을 느끼고 자연 속에서 많은 시간을 보내며 긍정적 경험”을 쌓을 기회가 없던 세대가 던지는 문제제기이기도 하다. 즉 기존의 생태교육이 아닌, 전 생애를 기후위기

를 겪으며 살아가는 현 세대의 경험을 토대로 한 생태환경교육이 필요하다.

• 기후위기 당사자로서 알 권리, 참여하고 결정할 권리

알 권리 그리고 참여하고 결정권한을 행사할 수 있을 권리는 교육 주체들로부터 제기되는, 대표적인 권리 인식이다. 알 권리는 기후위기와 같이 현실에 대한 인식과 판단의 중요성이 증대되는 상황에서 더욱 강조될 수밖에 없다. 하지만 온전한 구성원으로 인정받지 않고 정보접근이 보장되지 않는 학교 현실은 어린이와 청소년으로 하여금 정확하게 현실을 인식하기 어렵게 한다. 어린 시절부터 꾸준히 기후위기 관련 교육을 받아왔고 환경 문제에 대한 정보를 제공받고 있었지만 지구의 온도가 4도 올라가는 것이 큰일이 아니라고 생각했다는 청소년 I의 경험은 기후위기에 대응하는 교육에 특히 시사하는 바가 크다.

저는 그때 절대 그렇게 심각하게 느끼지 않았어요. 그냥 4도 오르면은 사람도 열 나면은 40도까지 올라가는데 사람은 해열제 먹으면 괜찮잖아요. 진짜. 그런 것처럼 4도 오른다고 큰일이 나. 3도 오른다고 큰일이 나나 뭐 이런 식으로만. (청소년 I)

이 경험을 청소년 I는 ‘배신감’이라는 말로도 표현하고 좀 더 일찍 알지 못해 더 일찍 행동하지 못한 것에 대한 안타까움을 드러냈다. 알 권리가 충분히 보장되지 않음으로 인해 발생한 혹은 증대된 기후불안이라고 할 수 있다. 이렇듯, 정보의 부족은 학습자로 하여금 겪지 않아도 될 죄책감과 실패감을 가지게 할 수 있다.

또한 면담 참여자들은 기후위기에 대한 정보가 쉽게 가공되어 제공되지 않는다는 점을 지적했다. 어린이와 청소년에게 더 쉽게 가공된 형태의 정보가 제공되어야 한다는 것은 아동권리 협약에서도 명시되어 있는 권리이며 사회에 존재하는 정보들이 연령, 계층, 출신 지역 및 문화 등에 따라 쉽게 이해할 수 있는 내용과 형태로 제공되고 그를 통해 실천에 이르게 하는 것은 교육의 기능이다.

전 지구적인 기후위기 시대에 알 권리의 중요성은 보다 강화될 것이며 그동안 정치적 의사결정과정에서 소외되어 왔던 사람들, 다시 말해 사회적으로 취약하여 기후위기로부터의 피해에 더 취약한 사람들의 정치권은 더 절실했을 것이다. 이 과정에서 교육은 연령과 성숙도에 따른 다양한 지원 조치들을 보장해야 환경학습권 실현이 이루어질 수 있을 것이다.

• 배우는 사람으로 존엄할 권리

학교 교육에서 배우는 사람으로서 존엄할 권리는 학생인권의 법제화에서 계속 주장되어 왔던 내용으로 새로운 권리는 아니다. 특히 환경학습권에서 다음의 두 가지 맥락에서 학생인권, 즉 배우는 사람으로서 존엄할 권리를 주요한 내용으로 가진다. 첫째, 모든 배우는 사람은 기후 위기의 당사자로서 그리고 기후위기 대응의 결정자이자 행위자로서 존중받을 권리를 포함한다. 둘째, 배우는 사람으로서 존엄할 권리는 다른 권리의 바탕이 된다. 학생들과의 어떠한 소통과 합의도 없이 작물들이 수확되어 버린 청소년 P의 경험은, 학교 교육에서 이루어지는 환경교육에서 학생이 주체성을 가지지 못하고 있음을 단적으로 드러낸다.

아. 우리 텃밭 가꾸기 하는데 그 텃밭에 심는 것도 우리 꺼잖아요. 우리가 하는 거였으니까. 근데 하루는 갑자기 학교에서 이미 다 수확을 해버린 거예요. 직원분들이. 애들이 다. 좀 놀랐어요. (청소년 P)

한편 청소년 I는 환경교육이 청소년에게만 집중되는 것이 청소년을 존중하지 않는 태도에서 비롯되었을 것이라는 문제를 제기한다. 학교라는 제도 안에서 거부할 수 없는 학생들에게만 환경교육이 향하고 있어 학생이 아닌 사람들에게는 환경교육이 제공되지 않는 권리의 침해가, 학생들에게는 함부로 대해지는 권리의 침해가 발생한다고 청소년 I는 분석했다.

환경교육이 청소년에게만 집중되지 않고, ... 환경 교육이 왜 청소년을 향하는지 생각해 봤을 때 학교 안 청소년한테만 향하잖아요. 근데 그 이유가 묶어놓을 수 있는 수단이 있기 때문이라고 생각하거든요. 학교라는 공간으로 묶어놓을 수 있는 존재들이니까 그냥 창체 시간에 한 시간 빼 가지고 갑자기 뭘 한다고 해도 거부할 수가 없잖아요. 그들은 그렇기 때문에 자꾸 그쪽으로 향하고, 뭔가 그래서 조금 더. 그게 뭐야 될까 그 한쪽에만 집중되지 않고 더 퍼져 나가야 되는 생각을 하는 것 같아요. 자꾸 묶어놓을 수 있으니까 그들은 오히려 더 함부로 대하는 것 같다는 생각도 들거든요. (청소년 I)

조영선(2020)은 학생인권 담론을 소개하며 “어떤 성취를 이루든 인간적으로 무시당하지 않고, 자신이 이해하지 못하는 것에 대해 언제든지 질문할 수 있고, 자신이 그 수업에서 중요한 존재라는 것을 끊임없이 확인”할 수 있어야 한다고 그 내용을 구체화하고 있다. 이는 인간적 존엄과 알 권리, 교육의 과정에서 끊임없이 촉진받고 장려받을 권리 그리고 자력화(empowerment)의 권리로 나누어 말할 수 있다. 환경학습권에서도 이러한 권리들이 강조될

필요가 있다.

• 공간과 거버넌스의 변화

권리는 각각의 고유성을 가지지만 동시에 서로 의존되고 연관되어 나누어지지 않는 ‘통합성’을 가진다(조효제, 2007). 특정한 권리만을 분할하여 보장하기 어렵고 그렇게 추구되기도 어렵다는 것이다. 환경학습권 역시 마찬가지다. 환경학습권에는 학교 사회내 다른 기본권들과 연관되어 있는 부분들이 존재하고 환경학습권에 대한 요구는 전반적인 권리 의식의 증대로 이어질 것이다. 이를테면 학교 공동체 구성원의 생태 감수성이 높아지면 학교의 시설이 만들어지고 공사가 이루어지는 전 과정에서 보다 생태적 접근이 필요하다는 요구가 더 커질 것이다. 환경학습권의 확대는 환경교육의 확대 뿐만 아니라 이러한 요구를 반영하고 학교의 모든 의사결정과 집행의 과정에 생태적 관점이 반영되는 것을 포함하는 것이다. 이 점이 기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권의 보장이 맞닿아 있는 지점이라 할 수 있다.

더불어 도시를 중심에 두고 환경학습권의 보장을 고민한다면 생태환경을 자주, 충분히 접할 수 있도록 공간이 구성되어야 한다. 이는 학교 교육 뿐만 아니라 모든 사람의 환경학습권과 관련된 것으로 ‘생태 접근성’의 요구라고 부를 수 있을 것이다. 교육이 자연 생태계와의 관계성을 촉진하고 장려하게 된다는 것은 곧 환경에 대해 사회 구성원이 보다 많이 고민하고 탐색하고 이해할 수 있는 기회를 제공한다는 것이다. 때문에 환경학습권은 지역 사회로 확장된다.

일부 면담 참여자들은 환경학습권 보장을 위한 지역사회의 거버넌스에 대해서도 언급하였다. 그러면서 지역사회, 전문가, 학교의 거버넌스가 더 큰 효과를 가져올 수 있을 것이라며 학교 그리고 교직 사회에게 보다 협업적 태도를 요청하였다. 이는 변화하는 교사의 역할이나 교사의 새로운 전문성 담론과도 연결된다. 공공기관, 노동조합, 전문가 협의체, 지역사회 조직 간의 네트워크와 동맹을 발전시키는 것이 교육 실천의 기반이 될 것이며, 교사는 지속적인 학습에 대한 책임을 지고 다양한 실천 공동체 내에서 일할 수 있게 될 것이라며 Geoff Whitty(2006)는 새로운 교사 전문성 상(image)을 제시했다. 지역사회와 협력하고 그 과정에서 실제 현실과 교육의 관계성을 회복하여, 교육 그 자체가 기후위기에 대응하고 환경학습권을 보장할 수 있는 집단적 실천이 될 수 있어야 할 것이다.

라. 환경학습권 보장을 위한 법제도 개선 방안

환경학습권 보장과 관련하여 2021년 「교육기본법」의 개정과 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」 개정이 있었다. 법의 생태학적 전환에 터한 개헌논의도 이루어지고 있으며, 「학교환경교육법」의 제정도 추진되고 있다. 그러나 이러한 법 개정 방향이 학교에서의 환경학습권 보

장을 통합적으로 고려하고 있는가에 대해서는 긍정적으로 평가하기 어려운 부분이 있다. 환경 학습권의 보장은 환경교육의 확대, 환경교육의 체계화로만 이루어질 수 없다. 환경교육은 지식 중심 교육에 끊임없이 문제를 제기해왔다. 학생들의 권리 담론의 대두 이전에도 환경교육에서는 생태소양을 함양을 위해 지식과 기능, 경험과 감정의 공유, 개인의 실천과 정치적 역량까지 포함하여 논의를 진전시켜 왔다. 또한 환경은 개인이 조심하고 보호한다고 보전되고 회복될 수 없으며, 기후위기 시대에서 연대와 협력은 어느 시대보다 더 크게 요청된다. 환경교육의 확대에서 법 제·개정 논의가 벗어나 실제로 환경학습권을 보장하고, 권리의 침해 가능성을 축소하는 법 제도 개선이 필요하다. 더불어 교육에 요청되는 공동체적 실천과 연대적 역량의 강화 역시 고려되어야 할 것이다. 이를 위해 환경교육과 민주시민교육, 학생 자치, 학생인권, 학교 공동체, 학교 민주주의 등을 추구해온 법 및 제도와의 관계가 밀접하게 설정될 필요가 있다.

또한 중요한 한 축인, 학교 사회 내 환경권의 보장 역시 법 제도를 통해 개선되어야 한다. 환경교육의 확대와 체계화에 집중되고 있는 현재의 법 제·개정 논의는 학교 사회 내에서 생활하고 있는 구성원들의 환경권 증진을 포함하지 못한다는 한계가 있다. 에너지 전환 및 학교내 생태공간의 확대 등과 더불어 학교 시설과 건축 기준에 대한 질을 높여 구체적 삶에서 환경권의 보장을 법제화할 필요가 있다.

이에 본 연구는 환경학습권 보장을 위한 법 개정 방안을 ‘교육 법제 구성 목적의 전환: 행정 규정에서 권리 보장으로’, ‘참여의 확장: 학교와 사회의 경계를 넘어’, ‘생태교육으로의 법 제도적 전환: 지속가능한 지구를 위해’라는 세 가지 방향으로 제안하였다.

먼저 현재 행정법적 성격이 강한 교육법제를 권리 보장을 위한 관점으로 선회하는 법 철학적 전환을 제안하였다. 둘째, 학내 정책 논의 및 의사결정 참여에 대한 학교 구성원의 참여를 보장하고 학생들의 사회 참여를 교육이 지원하고 지지할 수 있는 방향으로 법 제도를 개선하기 위해 학생인권조례 및 「초·중등교육법」 개정안을 제안하였다. 더불어 학교정보공시제도에 학교의 탄소배출량 등을 포함하고 학생에게 기후위기 대응에 관련되는 학교의 정보 및 정보해설을 의무화하는 「교육기관의 정보공개에 관한 특례법」의 개정안, 학교운영위원회에 학생 등 더 많은 구성원의 민주적 참여가 보장될 수 있도록 하는 「초·중등교육법」 개정안을 제안하였다. 셋째, 지속가능한 지구를 위하여 생태적 법 전환을 지지하면서 동시에 2021년 개정된 「교육기본법」의 한계를 논의하고 이에 대한 개정안을 제안하였다.

4. 결론

이재영 국가환경교육센터장은 “환경문제가 없더라도 언제나 환경교육은 필요한 것”이며, 좋은 삶을 살고자 하는 맥락 속에서 자신만이 아니라 자신을 둘러싼 자연과 환경, 공유하고 있는 다른 사람을 함께 묶어 좋은 삶을 설계하게 하는 환경교육을 이야기한다(그린포스트코리아, 2020.3.4). 즉 더 잘 살기 위해 교육이 필요한 것이 아니라 삶 자체에 교육이 필요한 것이며, 지금이 위기이기 때문에 환경교육이 필요한 것이 아니라 삶의 본질이 환경교육과 연결되어야 한다는 것이다. 교육은 인간의 삶과 성장을 탐구하고 실천하는 행위인 바, 좋은 삶을 설계하고 좋은 삶을 살기 위해서 나와 다른 존재 그리고 환경을 통합적이고 전체적으로 접근하는 교육은 시대의 요청인 동시에 교육의 본질에 부합하는 전환이다.

이에, 인간중심주의와 성장주의를 종식하고 자연과의 조화에 의한 좋은 삶을 마련하기 위해서는 비인간존재의 권리성을 확대하고 오히려 생태계와의 조화를 위한 국가, 사회 그리고 개인의 적극적 의무와 책임을 법 제도에 체계화하는 것이 중요하다. 이러한 사회적 요청은 교육법 제도에도 적용되어야 한다. 환경학습권은 기후위기라는 새로운 시대적 상황에 대두된 새로운 교육받을 권리이다. 환경학습권의 보장을 통해 모든 사람의 ‘기후불안으로부터 벗어날 권리’가 실현되는 것이 지속가능한 지구를 지향하는 교육계의 대응이 될 수 있을 것이다.

목차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구문제	6
3. 연구방법	7
4. 윤리적 고려	9
II. 체제 전환의 필요성	10
1. 현 교육체제의 지속불가능성과 한계	10
가. 인간중심주의에 터한 근대 체계	10
나. 관계성의 단절과 분절되는 교육	11
다. 성장중심주의 교육모형: 각자도생과 능력주의	14
2. 환경교육의 확대: 미끄러지는 노력들	19
가. 근대 주체에 대한 믿음: 깨끗하고 편리한 자연 만들기	20
나. 비물질로서의 자연: 생태계가 버틸 수 있는 정도로만	21
다. 인간 주체의 성장주의 답습	22
라. 위기감이 만들어내는 새로운 대설화	24
3. 기후위기에 대응할 수 있는 교육체제의 의미	26
가. 민주주의 강화에 부합하는 ‘정의로운 전환’	28
나. 현실을 변화시키고 체감할 수 있는 기후위기 대응	32
다. 탈성장 담론	35
III. 환경학습권의 의미와 성격	42
1. 교육의 전환을 요구하는 환경학습권	42
가. 환경권으로서의 환경학습권	42
나. 교육의 권리로서 환경학습권	51
다. 생태소양의 보장	57
라. 탈성장 교육으로의 전환	62
2. 환경학습권에 대한 경험과 요구	65
가. 기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리	66
나. 삶과 연결되는 환경교육을 누릴 권리	73

다. 기후위기 당사자로서 알 권리, 참여하고 결정할 권리	79
라. 배우는 사람으로서 존엄할 권리	91
마. 공간과 거버넌스의 변화	93
3. 소결	99
가. 구체화된 환경학습권의 의미와 성격	99
나. 좋은 삶을 살게 하는 교육권으로서의 환경학습권	100

IV. 환경학습권 보장을 위한 과제 104

1. 환경학습권을 둘러싼 최근의 법 제·개정 논의	105
가. 개헌 논의	105
나. 환경교육 관련 법 개정 논의	110
2. 환경학습권 보장을 위한 법 개정 방안 제안	114
가. 교육법제 목적의 전환: 행정 규정에서 권리 보장으로	114
나. 참여의 확장: 학교와 사회의 경계를 넘어	115
다. 생태교육으로의 법 제도적 전환: 지속가능한 지구를 위하여	122

V. 결론 126

1. 연구결과 요약	126
2. 기후위기 대응과 환경학습권 보장을 위한 제언	135

참고문헌 137

부록 145

부록 1. 면담참여자 동의서	145
부록 2. 환경학습권 관련 법 조항의 권리 분석	148
부록 3. 환경권 및 환경학습권 관련 조례 제정 현황	159

표 목차

<표 1-1> 연구 참여자 특성	8
<표 1-2> 어린이·청소년의 권리 및 학생 관련 법제 검토를 위한 포럼 일정	9
<표 2-1> 기후위기 대응을 위한 추진 경과	27
<표 3-1> 교육 관련 법률들의 제1조(목적)	54
<표 3-2> 생태소양의 요소	58
<표 3-3> 학생들이 중요하게 생각하는 생태소양의 영역	59
<표 3-4> 자아 정체성의 4가지 상태	59
<표 3-5> 유아 생태소양 평정척도	60
<표 3-6> revised NEP의 내용	61
<표 3-7> 기후위기에 대한 응답 분포	63
<표 3-8> 자원 채굴에 대한 개인적 신념과 가장 유사한 것을 선택한 분포	64
<표 3-9> 다양한 환경 문제에 대해 가르치는 것의 중요성	64
<표 4-1> 환경권을 강화하는 개헌안	105
<표 4-2> 환경권을 강화하는 헌법 전문 개정안	106
<표 4-3> 제10조 개정안	107
<표 4-4> 개헌 논의 중 환경학습권에 관련되는 내용	108
<표 4-5> 교육기본법의 법 체계적 위치	111
<표 4-6> 시민 참여와 정치 참여의 구분	116
<표 4-7> 어린이·청소년의 정치 참여 관련 현황	116
<표 4-8> 교육기관정보공개법의 개정안	118
<표 4-9> 학교운영위원회 근거법의 개정안	120
<표 4-10> 「교육기본법」 개정안	123
<표 4-11> 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」 개정안	123
<표 부-1> 「대한민국 헌법」 중 환경학습권 관련 조항	148
<표 부-2> 「비엔나선언 및 행동계획」 중 환경학습권 관련 조항	148
<표 부-3> 「유엔아동권리협약」 중 환경학습권 관련 조항	149
<표 부-4> 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」 중 환경학습권 관련 조항	150
<표 부-5> 「산림교육의 활성화에 관한 법률」 중 환경학습권 관련 조항	150
<표 부-6> 「경상남도 거제시 환경기본조례」 중 환경학습권 관련 조항	151
<표 부-7> 「해양교육 및 해양문화의 활성화에 관한 법률」 중 환경학습권 관련 조항	152
<표 부-8> 「세계인권선언」 중 환경학습권 관련 조항	152

<표 부-9> 「서울특별시학생인권조례」 중 환경학습권 관련 조항	153
<표 부-10> 「기후위기 대응을 위한 탄소중립·녹색성장 기본법(약칭: 탄소중립기본법)」 중 환경 학습권 관련 조항	155
<표 부-11> 「교육기본법」 중 환경학습권 관련 조항	156
<표 부-12> 「초·중등교육법」 중 환경학습권 관련 조항	156
<표 부-13> 「유아교육법」 중 환경학습권 관련 조항	156
<표 부-14> 「아동복지법」 중 환경학습권 관련 조항	157
<표 부-15> 「청소년기본법」 중 환경학습권 관련 조항	157
<표 부-16> 환경권 및 환경학습권 관련 조례 현황	159

I. 서론

1. 연구의 필요성

2주간의 협상 후 최종 통과된 <글래스고 기후조약(Glasgow Climate Pact)>의 결과를 발표하며 총 책임자인 알록 샤르마는 “깊은 실망을 이해한다”며 사과했고 감정이 북받쳐 한동안 말을 잇지 못했다(세계일보, 2021.11.14.). 그는 총회 결과에 대해 “fragile(연약한, 취약한, 위태로운)”이라고 표현했고 또한 “맥박은 약”하다고 소회를 밝혔다. 파리기후변화협약(2015)¹⁾에서 이루어진 “기온상승 1.5도 이내로 억제”라는 합의는 유지되었지만 현실적으로 지구의 기온은 2.4도까지 상승할 것이라고 예상되고 있다. 이로 인한 피해는 남태평양 섬나라와 빈곤국가들에게 집중되고 있고 앞으로 더 가중될 것이다. 그러나 이번 <글래스고 기후조약> 협상에서 기후변화로 인한 손실과 피해를 다른 국가들이 보상하는 안은 기각되었다. 남태평양의 국가들은 기후위기에 거의 책임이 없지만 가장 큰 변화를 겪고 있으며, 투발루의 외교부장은 위기감을 전달하고자 무릎이 잠기는 높이의 바다물 속에 서서 기자회견을 하기도 했다(오마이뉴스, 2021.11.16.). 알록 샤르마의 “맥박이 약”하다는 표현은 이를 말함일 것이다. 지구의 기후위기는 이미 생명의 징후를 악화시키고 있으나 여전히 국제적 합의는 부족하다.

지구온난화나 기후변화는 낯설지 않은 주제다. 인간의 오만으로 인해 지구생태계가 종말을 맞이할 수 있다는 것을 과학자들과 환경운동가들은 오래전부터 경고해 왔다. 하지만 기후변화에 대한 논의는 녹아가는 얼음 위에 망연하게 앉은 북극곰의 이미지에 머물러 있었다. 지구 온난화가 북극곰의 서식지를 파괴시키고 먹이를 찾지 못한 북극곰이 멸종 위기에 처했기 때문에 환경을 보호해야 한다는 의미를 담은 “북극곰을 구해줘(김바다, 2008)”라는 구호는 환경운동을 대표하는 상징이었다. 그러나 북극곰의 이미지가 오히려 기후위기의 심각성을 알리는데 부정적이라는 비판이 제기되었다. <2021 P4G 서울녹색미래 정상회의>의 행사장 앞에서 “기후단식”을 하며 온실가스 배출 감축을 주장한 이은호는 “기후위기를 이야기할 때 북극곰의 이미

1) 2015년 12월 프랑스 파리에서 열린 제21차 유엔기후변화협약(UNFCCC) 당사국총회(COP21)에서 채택된 협약으로 새로운 기후변화에 대응하는 세계 체제의 수립을 내용으로 하고 있다. 이전 체계라고 할 수 있는 교토의정서(1997)의 효력이 2020년 만료되기 때문에 이후의 국제적 기준을 제시하기 위한 것이며, 선진국만 온실가스 감축의 의무가 있던 교토의정서에서 더 나아가 195개 UN 가입국 모두에게 온실가스감축에 대한 구속력 있는 합의를 이끌어냈다는 의의가 있다. 파리기후변화협약은 지구온난화 억제 목표를 강화하여 1.5도 이내라는 기준을 제시하고 협약국들로 하여금 2020년부터 5년에 한번씩 모든 국가가 이전보다 진전된 목표로 온실가스 감축목표서를 제출하도록 하고 있다.

지를 쓰지 않아야 한다”며, 북극곰의 이미지가 “의도와 상관없이 기후위기를 먼 나라의 일, 남의 일로 생각하게 만들고 있다”고 지적했다(중앙일보, 2021.5.26.). 이보라 국회 비서관 역시 “기후위기를 말할 때 북극 곰과 빙하를 인용하는 것이 가장 나쁜 정치”라며 한국에서도 더워서 여름철 폭염기마다 사람이 사망하고 있는데 북극 곰과 에코백은, 기후위기가 ‘지금’, 그리고 ‘이곳의 문제임을 가려버린다는 문제를 지적한다(한겨레21, 2020.11.18.). 기후위기는 전지구적 위기이지만 피해를 직접적으로 경험하지 않는 지역의 경우 북극 곰의 이미지 등이 위기인식과 책임감을 외면할 수 있게 한다는 문제의식이라 할 수 있다. 또한 위기 인식의 차등은 기후위기 대응에 대한 세계적 합의를 어렵게 하는 배경이 되고 있다.

이러한 지적은 교육계도 적용된다. KBS와 교과서자문단 교사들이 함께 한 교과서 분석에 따르면, 북극 곰 사진은 기후변화를 언급하는 교과서에서 30년 동안이나 사용되어 왔다. 이에 대하여 김추령 교사는 “기후변화는 우리의 일이 아니야. 기후변화는 북극에 있는 곰들의 문제야 라는 그런 식의 잘못된 개념을, 절박함을 희화화시켜버리는 이미지”라고 비판했다(KBS NEWS, 2021.3.3.). 30년간 기후변화는 그 양상과 속도가 완전히 변화했으며 기후변화 대응이 가지는 중요성과 시급성은 크게 증대되었다. 그럼에도 교육은 여전히 기후변화로 인한 피해를 타자화하고 있으며 개인의 일상에서부터 경제구조, 사회 전반의 전환이 요구되는 시점이라는 것을 다루지 않고 북극곰에만 머무르고 있다는 지적이다. 지속되는 산불과 규모와 빈도가 크게 증가한 태풍 등 최근의 상황은 기존의 체계가 한계에 다다랐거나 혹은 한계를 이미 넘어섰을 수 있음을 보여주고 있으나 더 능력있고 더 부유한 삶을 더 일찍 성취하는 삶을 추구하고, 그러한 성취를 지원하는 체제에서 교육은 변화하지 않고 있는 것이다.

이런 맥락에서 ‘멸종(extinction)’은 기후변화에 대한 위기의식이 대두되면서 재의미화되고 있는 용어다. 이전까지 ‘멸종’이라는 용어는 동식물, 즉 인간을 제외한 다른 생물종에게 사용되었으나 기후변화의 심각성이 인식되면서 인간을 포함하여 모든 동식물들이 살아갈 수 없는 환경으로 지구는 변화하고 있다는 의미로 사용되고 있다. ‘멸종저항’²⁾이 제안한 시위도 전세계적으로 일어나고 있으며, 기후위기, 기후비상사태, 기후재난 등의 용어가 등장해 그 심각성을 주시시켜 주고 있다. 자연생태계의 변화를 ‘지구온난화’라는 용어를 통해 중립적으로 설명했던 과거와 달리 긴급성과 위중함을 알리는 ‘위기’, ‘멸종’ 등의 용어가 사용되고 있는 것이다. 이는

2) ‘멸종저항(XR: extinction rebellion)’은 국제 기후변화 방지 운동단체로서 2019년 영국을 시작으로 정부에게 기후비상사태를 선포하고 2025년까지 온실가스 배출량을 제로(0)로 감축하는 것과 함께, 야생동물 보호 정책을 즉각적으로 시행하라고 요구하는 시위를 벌이고 있다. 국내에서도 2019년 기후변화를 멈추기 위한 행동으로 채식의 제안하고 환경오염의 주요한 원인인 축산업을 비판하는 행진이 열렸으며 2020년에는 ‘기후위기사대 멸종 저항 선언’과 ‘우리는 살고 싶다’는 구호로 보다 확대된 실천 행동을 벌였다.

지금도 더 이상 미룰 수 없는 시점이라는 선언적 의미를 포함하고 있다³⁾.

같은 맥락에서 “우리 인간이 착취적이고 파괴적인 행동 양식을 제때 바꾸지 않는다면 인간 문명은 행성 지구에서 사라질 수 있다”는 프리초프 카프라와 우고 마테이(2019)의 문제의식은 전환의 필요성을 분명하게 드러낸다. 현재의 상황이 누구를 돕거나 보호하기 위해서가 아니라 행성 지구와 동·식물을 포함하여 인간 스스로의 영속을 결정할 수 있을 정도의 큰 분기점이라는 인식이 전 사회적으로 자리잡고 있다. 일부의 수정으로는 현재의 문제를 해결할 수 없다는 판단과 함께 전 사회적이고 체제적인 전환이 요구되고 있다.

이러한 체제의 전환은 기존의 방식을 비판하는 것으로는 이루어질 수 없다. 기존 체제의 해체가 아닌 새로운 체제의 구축이 체제 전환의 목표이기 때문이다. 교육은 전통적으로 사회화를 목적으로 두고 있고, 사회화는 사회 구성원 공동의 가치관과 합의를 구성하고 계승해나가는 것에 핵심적인 기능이다. 기후위기 대응을 위한 사회적 전환에 있어 교육의 중요성이 여기에 있다고 할 수 있다. 새로운 사회 질서를 만들어가는 데 있어서 교육의 역할은 매우 중요하며, 기후위기 대응을 위해 새로운 교육체제 역시 필요하다.

기후위기 대응과 사회적 전환의 필요성에 따라 환경부는 2020년 5월, 환경교육 활성화를 주요 내용으로 하는 ‘녹색전환 촉진을 위한 국민 환경역량 제고 방안’을 발표했다(연합뉴스, 2020.5.22.). 구체적으로 ▲학교 환경교육 강화 ▲사회 환경교육 확대 ▲환경학습권 구현을 위한 제도 및 기반 강화 ▲환경교육 분야의 사회적 경제 활성화 등을 추진하겠다고 계획을 밝히며 ‘환경 시민이 함께 만들어가는 지속가능한 미래’라는 비전 아래 환경교육을 강화하고 문제 해결형 교육으로 전환하는 데 중점을 두겠다고 환경부는 밝혔다. 전국 시도교육감협의회에서도 2020년 7월 9일 ‘전국 시도교육감 학교환경교육 비상선언’을 공론화했고, 그 후속 행사로 국회의원 강득구, 양이원영 등과 공동주최하여 <기후위기·환경재난시대 미래세대를 위한 포럼>을 개최했다. 포럼에서 신두철 교육부 민주시민교육과장은 “학생 주도형 그린스마트 미래학교는 환경 생태교육의 장으로 설계하고 활용하겠다”고 밝혔으며, 박종훈 경남도교육감은 ‘미래세대를 위한 교육의 대전환’을 주제로 발표했다(노컷뉴스, 2020.10.29.).

그러나 이 자리에 발제자로 나선 김보림 ‘청소년기후행동’ 활동가는 “변화는 하지 않고 변화를 하기까지는 현실의 벽은 너무 높”다며 비판의 목소리를 냈다. 기후위기와 관련한 청소년들의 주장은 기후변화 대응을 촉구하며 등교거부운동을 펼쳐 주목받은 스웨덴의 청소년 환경운동가 그레타 툰베리를 필두로 가시화되기 시작했는데, 한국에서는 ‘청소년기후행동’을 중심으로 정치계와 교육계에 기후위기 대응을 촉구하고 있다(남미자, 2020). 특히 청소년기후행동은

3) 본 연구에서는 지구 온난화, 기후변화, 환경위기, 멸종위기 등의 의미를 모두 담아 ‘기후위기’라는 용어로 통칭하여 사용하고자 한다.

공개 발언과 공식 홈페이지를 통해 기후위기가 “미래가 아니라 이미 다가온 현실”이며 청소년은 미래세대가 아닌 “기후위기의 가장 큰 당사자”라는 점을 강조하고 있다. 기후위기 대응은 미래에 대한 준비가 아니라 바로 현재의 상황을 전환하는 것으로 가능하며 따라서 현재의 결정 과정에 참여할 수 있도록 청소년 참정권 보장을 요구한다. “청소년이 ‘대상’이 아니라 ‘주체’가 되는 기후 운동”을 지향하며, “기후위기 속에서 태어나 자라온” 청소년들은 “성공한 과학자나 정치인”이 되는 것 대신 “평범한 시민”으로서 제도 정치에 개입하여 “지금 여기서 변화를” 만들어내고 “더 큰 영향력”을 가지고자 한다⁴⁾. ‘청소년기후행동’은 여러 정부 부처에 요구사항을 전달하고 헌법소원을 제기하는 등 실제적으로 행동하고 있다.

이러한 청소년들의 주장과 실천은 기후위기와는 또 다른 측면에서 교육의 근본적인 체제 전환을 촉구한다. 그간 미래를 준비하고 후속 세대로서 역량을 키우는 것이 목표였던 교육 체제를 부정하고 있기 때문이다. 이것은 파울루 프레이리(2002)가 비판한 “은행 저금식 교육”을 연상시킨다. 프레이리는 기존의 교육을 은행에 저금하듯 교사가 학생에게 지식을 전수하는 “은행 저금식 교육”이라고 명명하여, 이는 사람들이 절대적으로 무지하다고 가정하는 억압 이데올로기의 특징을 따르고 있다고 지적한다. 가족의 교육, 즉 은행 저금식 교육에서 교사는 모든 것을 알고 있는 생각의 주체이자 훈련을 시키는 존재이고, 학생들은 아무것도 모르는 판단의 대상으로 훈련을 받는 존재라고 상정된다. 특히 프레이리는 “비판적 의식이란 학생들이 세계의 변혁자로서 세계 속에 개입해야만 얻을 수 있는 것”인데 학생들이 관리받고 지식의 양을 저축하는 것에 집중하면 비판적 의식은 그만큼 약해지게 된다고 설명한다(파울루 프레이리, 2002). 다시 말해 학생은 스스로에게 부과된 수동적 역할을 잘 수행할수록 더 주변화되고 탈권력화되는 것이다.

이런 맥락에서 학생의 주체성을 강화하고 청소년시민의 주권 향유를 지원하는 것은 「공직선거법」이 개정되어 선거권 제한 연령이 만 18세로 하향된 이후 교육의 중요한 역할로 주목받고 있다. 이정진(2020)은 현안에 대한 지속적인 관심, 민주시민으로서의 자세, 서로 다른 입장을 존중하고 대화와 타협을 통해 갈등을 해결해 나갈 수 있는 덕목 등을 교육의 역할로 제시하였다. 인권교육센터 들(2020) 역시 교육이 민주사회 발전을 위한 역할을 수행해야 한다고 짚으며 청소년은 ‘동료 시민’으로서 ‘몫과 권리를 가진 진정한 시민’이므로 자신의 정치적 권리를 행사하고 향유할 수 있도록 교육이 지원해야 한다고 지적한다. 2021년 11월 3일, 학생의 날에 열린 <괴상한 학칙 성토대회⁵⁾>의 모두발언에서 조희연 서울특별시교육감은 앞으로 “학생인

4) 출처: 청소년기후행동 홈페이지(<https://youth4climateaction.org>)

5) 촛불청소년인권법제정연대와 청소년인권행동 아수나로, 박주민 국회의원이 공동주최하여 같은 날 발의된 ‘학생인권법(「초·중등교육법」 개정안)’ 통과를 촉구하는 후속활동으로 개최된 행사이다. 학교규칙을 중심으로 학생 인권의 실태를 살펴보고 개선 과제와 법 개정 필요성을 강조하는 내용들이 발표되었다.

권을 성인권이라든지 노동인권이라든지 생태인권이라든지 이런 식으로 확장하는 노력”해나가겠다고 말했다. 서울특별시교육청 윤상혁 장학사는 <2020 교육의 생태적 전환 포럼>에서 그레타 툰베리가 기성 세대를 비판하며 학교 파업을 통해 등교를 거부하는 행위는 근대 교육체제의 불가능성을 선언한 것이기도 하다고 분석했다⁶⁾. 학생을 미래세대가 아니라 현재의 동시대인이자 같은 사회의 구성원으로서, 미래에 다가올 문제가 아니라 현재의 상황을 변화시키는 것을 목표로 교육체제의 중심축을 이동할 필요가 제기되는 것이다.

요컨대 기후위기에 대응하는 교육체제의 전환은 생태적인 전환을 포함하면서도 동시에 학생이 사회에 개입하고 참여하고 영향력을 발휘할 수 있도록 지지받고 지원받을 권리를 보장할 수 있어야 하는 것이다. 이것은 이제까지 교육계가 추구해 온 학교 민주주의 강화를 계승하고, 청소년시민으로 하여금 스스로의 참여와 실천을 통해 기후위기에 대응할 수 있도록 하는 교육체제로서의 전환이라고 할 수 있을 것이다.

이러한 두 가지 축을 포괄하는 개념으로 이재영(2017)은 환경권과 학습권을 합친 ‘환경학습권’이라는 새로운 권리의 언어를 제안한다. 청소년세대만이 아니라 모든 시민들의 생존권과 행복추구권, 교육권을 포괄한 보편적 기본권으로서의 성격을 가지는 환경학습권은 보다 구체적으로 환경에 대해 알 권리, 내 주변의 환경과 내 삶에 영향을 미치는 환경에 변화가 생겼을 때 그에 대해 알 권리 및 그와 관련된 의사결정 과정에 참여할 권리, 의사결정과정에 참여할 수 있는 환경소양을 가지고 기를 권리 등을 의미한다.

더 나아가 학생인권조례나 교육법에 등장하는 학습 환경에 대한 학생의 권리 역시 환경학습권의 측면에서의 의미를 가질 수 있다(이재영, 2020). 기존의 학습 환경은 교실이나 운동장과 같은 교육 시설의 측면이나 학교 등에 안전하고 편리하게 접근할 수 있는 교통 등의 물리적 환경을 의미해왔는데 이재영은 환경의 개념을 보다 확장하여 자본주의라던가 정치·경제적 시스템, 가부장적인 사회문화와 같은 것들도 사회체계로서의 환경이라고 이야기할 수 있다는 점을 환기한다.

‘환경학습권’ 개념은 2020년 이후부터 사회적 논의에서 등장하기 시작했다. 반기문 국가기후환경회의의 위원장은 <생태전환교육포럼>의 기조연설에서 지금은 “기후위기와 환경재난의 시대”이며 “학생들에게 ‘환경학습권’을 보장”해야 한다는 말로 환경교육의 중요성과 국가의 책임을 강조했다(뉴스1, 2020.7.22.). 한국환경교사모임에서는 2022 개정교육과정에 환경교육이 필수화되어 한다는 내용으로 기자회견을 개최하며 특히 환경학습권이 보장될 수 있도록

6) ‘교육공동체 벗’은 2020년 9월과 10월, 2회에 걸쳐 <2020 교육의 생태적 전환 포럼: 생태 문명을 향한 교육 혁신, 생태 전환 교육과정 레퍼런스>를 개최했다. 이 발언은 윤상혁(서울특별시교육청 정책안전기획과 장학사)이 1회차 포럼을 열며 한 말이다.

고교학점제⁷⁾가 운영되어야 한다고 주장했다(오마이뉴스, 2021.7.30). 법 제도적으로도 환경 학습권 개념은 수용되었다. 2021년 1월 5일 기존 법률을 전부개정하여 만들어진 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」은 제1조에서 “이 법은 환경교육의 활성화 및 지원에 필요한 사항을 정하여 모든 국민의 환경학습권을 보장하고 기후변화 등 다양한 환경문제를 효과적으로 예방하고 해결할 수 있는 소양과 역량을 갖추게 함으로써 국가와 지역사회의 환경보전 및 지속 가능한 발전에 이바지하게 함을 목적으로 한다”고 밝히며 환경학습권을 모든 국민의 권리로 명시하였다. 같은 해 8월 31일 「교육기본법」 역시 개정을 통해 제22조의 2(기후변화 환경교육) 항을 신설하여 “국가와 지방자치단체는 모든 국민이 기후변화 등에 대응하기 위하여 생태 전환교육을 받을 수 있도록 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다”는 내용을 포함하게 되어 기후변화에 대응할 수 있는 교육의 실시 근거를 마련하였다.

그러나 학습환경권이라는 용어는 학술적, 개념적으로 정의가 되어 있지도 않고 그 의미에 대해서도 거의 논의가 된 적이 없다(이재영, 2020). ‘환경학습권’이라는 용어는 그 위미가 구체화 되기보다 환경권을 권리적 측면에서 접근해야 한다는 슬로건으로 기능되는 측면이 강하다. 환경학습권은 이미 법 제도상에서 권리로 선언되었으나 보장되어야 할 권리의 구체적인 내용이 정립되어 있지 않다면 권리의 실제적 보장은 요원할 수밖에 없다. 따라서 환경학습권의 보장이 실현할 수 있도록 특히 법과 제도의 영역에서 권리의 내용이 검토될 필요가 있다.

이러한 배경에서 본 연구는 기후위기 시대의 중요한 권리로서 환경학습권의 개념을 구체화하고자 하고, 환경학습권을 보장할 수 있도록 하는 교육법제 개선 방안을 제안하고자 한다. 이러한 과정을 통하여 기후위기에 대응하고 환경학습권을 보장할 수 있는 교육체제 구축의 기초 연구로서 역할을 수행하고자 한다.

2. 연구문제

이 연구의 목적을 수행하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 기후위기에 대응하는 교육체제란 무엇인가?

둘째, 환경학습권의 개념과 성격은 무엇인가?

셋째, 교육주체들이 삶에서 환경학습권을 보장받을 수 있기 위해 법체계는 어떤 방향으로 개선되어야 하는가?

7) 고교학점제는 2023년 부분 적용, 2024년 전면 시행이 예정된 제도로, 학생들이 다양한 과목을 선택하여 이수하고 누적학점이 기준(192학점)에 도달할 경우 졸업이 인정되는 제도다.

3. 연구방법

가. 문헌연구

그간 이루어진 환경교육에 관련된 문헌을 조사하고 검토하는 것을 연구방법으로 활용하고자 한다. 문헌조사를 활용하여 환경학습권과 관련된 정책 및 법령, 논문, 보고서 등을 검토함으로써 현재 환경학습권과 관련하여 이루어지고 있는 정책과 논의의 현황 및 근거를 파악하였다. 또한 본 연구의 핵심 개념인 기후위기 대응 교육체제와 환경학습권에 대한 정의, 관련 정책 추진 배경 등 전체적인 내용에 대해서도 문헌조사를 통해 수행하였다.

이와 더불어 기후위기는 지구공동체 전체의 지속가능성이 좌우되는 위기인 만큼, 문명사적 전환이 요청되고 있다. 이에 지금까지 우리 사회와 교육을 구성해온 근대적 인식론과 근대 체제에 대해서도 고찰하고자 했다. 교육체제 전반과 환경교육에 대하여 근대적 이분법이 어떻게 작용하고 있는지를 살피고, 이를 통해 새로운 교육체제로의 전환의 방향과 환경학습권 보장의 방법들을 모색해보고자 하였다.

나. 면담

이 연구에서 주목하는 환경학습권에 대한 교사와 학생 및 청소년의 인식과 경험을 보다 구체적으로 파악하기 위하여 개별 및 집단 면담을 실시하였다. 기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권의 보장이라는 이 연구의 주제가 교육의 실제와 연결되기 위해서는 기후위기의 대응 및 환경교육의 실태를 학교 현장에서의 경험으로부터 파악하는 것이 필요하다. 또한 환경학습권은 새롭게 등장한 권리인 바, 현재의 학교 교육에서 보장되지 못하고 있고 현재의 법 체계에서 포괄되지 못하고 있는 권리의 공백을 면담을 통해 구체적으로 파악하고자 하였다.

면담 참여자는 기후위기 및 환경교육 관련 활동에 참여하고 있는 교사와 학생 및 청소년으로 선정하여 풍부한 사례와 경험을 수집하고자 하였다. 학생의 경우 초·중·고등학교의 경험을 모두 겪으며 생성된 인식을 파악하기 위해 고등학생으로 주로 선정하였다. 학생의 경우 동아리나 자치조직 등 구체적인 권리 실천, 기후 행동을 하는 집단의 활동을 먼저 살피고 이후에 면담 참여자를 선정하였으며 같은 집단의 구성원인 경우 초점집단면담으로 진행하였다. 자료 수집 단계에서 면담 참여 의사를 밝혔으나 참여 의사를 재확인하고 학교 활동 내용의 공유 등에 대한 동의를 확인했을 때 동의 여부가 달라지는 경우들이 있었다. <부록 1>의 동의서를 활용하여 연구의 목적, 내용, 과정 등 연구 전반에 대하여 안내하고 최종적으로 참여 의사를 확인하여 면담을 실시하였다. 또한 면담 실시 후에도 참여 의사를 철회한 경우가 있어 최종적으로 연구에 참여하게 된 면담 참여자는 학생 17명, 교사 4명, 활동가 3명으로 총 24명이다. 참여자들

의 대략적인 특성은 다음과 같다.

<표 1-1> 연구 참여자 특성

회차	인원(명)	대상	지역	비고
1	1	활동가 A	서울	기후운동 단체 활동가
2	8	청소년 A~H	전남	고등학교 기후위기 주제 자치활동조직 구성원
3	1	활동가 B	전남	환경 단체 활동가, 환경교육 기획, 운영 경험
4	1	교사 A	경남	고등학교 국어 교사, 기후위기 대응 정책 추진단 경험
5	1	청소년 I	울산	학교밖 청소년, 기후운동 단체 활동가
6	1	활동가 C	대구	환경교육 단체 활동가, 환경교육 기획, 운영 경험
7	5	청소년 J~N	경북	고등학교 탄소중립 주제 동아리 구성원
8	1	교사 B	경북	고등학교 사회 교사, 환경 주제 동아리 운영
9	1	교사 C	경남	초등학교 교사, 환경교육 업무 담당자
10	2	청소년 O	경남	고등학교 환경 동아리 구성원
11	1	교사 D	대구	초등학교 교사, ESD(지속가능발전) 동아리 운영
12	1	청소년 P	서울	고등학교 환경 동아리 구성원

면담 내용은 참여자의 사전 동의를 받아 녹음 및 텍스트 전사 과정을 거쳤으며 해당 파일은 희망하는 참여자에게 공유되어 검토 과정을 거쳤다. 면담 자료는 Merriam(2009)이 제안한 반복적 비교분석법(constant comparison method)을 통하여 분석하였다. 구체적으로는 개방코딩→범주화→반복적 비교의 과정을 순환적으로 실시하여 이루어졌다.

다. 포럼 및 전문가 자문

기후위기 대응과 환경학습 및 환경교육, 교육법제 등과 관련하여 다양한 영역의 전문가에게 자문을 구해 연구의 적절성을 확인하고자 하였다. 전문가 자문은 본 연구에서 제시하고자 하는 정책적 및 법 제도적 논의와 분석에 대한 신뢰도 및 타당도를 높이기 위한 방안으로 활용될 것이다. 또한 전문가 자문회의 및 협의회를 통해 환경학습권 보장을 위한 법제계 개선 방안을 도출하고자 한다.

또한 포럼을 통해 공동학습을 피하고 보다 다양한 시각에서의 논의를 수집하고자 한다. 이 연구는 환경학습권의 보장과 기후위기 대응을 위하여 새로운 교육 체제 구축을 제안하는 기초연

구의 목적을 가지고 있다. 새로운 체제의 구축은 근본적이고 철학적인 전환을 전제로 하며, 새로운 발상과 접근법이 필요하다. 공동학습의 성격을 가지는 포럼은 근본적 전환에 대한 아이디어를 모색하기에 적절한 방법일 것이다.

<표 1-2> 어린이·청소년의 권리 및 학생 관련 법제 검토를 위한 포럼 일정

순	날짜	검토 분야	참여 전문가
1	2021.5.29.	민법, 아동복지법	김희진 변호사(국제아동인권센터)
2	2021.6.12.	청소년보호법, 소년법	서채완 변호사(민주사회를 위한 변호사 모임)
3	2021.6.26.	공직선거법, 정치참여 관련 법	공현(단행본 ‘나를 지키는 법, 내가 고치는 법’ 저자), 청소년 유권자와 정치교육 연구팀(참교육연구소)
4	2021.7.17.	초중등교육법	강영구 변호사(민주노총 법률원)

4. 윤리적 고려

본 연구는 면담 등의 과정에서 연구 참여자에게 연구의 목적과 방법, 연구 결과의 공개와 소비, 연구 관련 자료의 보관 등에 대해 자세하게 설명하고, 연구 참여 동의서를 작성 후 연구 참여 의사를 자율적으로 밝힌 참여자만을 대상으로 연구를 진행하였다. 연구에 참여하는 과정에서 불편함이 있거나 갈등되는 부분이 있다면 연구자와 자유롭게 소통할 수 있도록 하고, 초기에 연구 참여에 동의했다라도 진행 과정에서 참여를 원하지 않을 시 철회가 가능함을 사전 안내하였다. 또한 면담을 진행할 때에는 참여자의 비밀이 보장될 수 있는 장소와 방법을 통해 진행했다. 자료의 분석과 결과 서술에서 참여자를 구분하기 위해 가명을 사용하며, 참여자의 신원을 확인할 수 있는 정보는 모두 기호화하여 사용하고 연구 참여자를 식별할 수 있는 정보는 서술하지 않았다. 연구 자료 보관에 있어서도 파일을 암호화하는 등 비밀 보장에 유의하였으며, 연구 종료 후에는 참여자들의 인터뷰 음성 파일과 전사 파일, 출력문서 등은 파기하고 개방 코딩 분석 자료들만 보관할 예정이다.

II. 체제 전환의 필요성⁸⁾

1. 현 교육체제의 지속불가능성과 한계

가. 인간중심주의에 터한 근대 체제

1990년대 말, 새로운 유형의 사회가 출현하였다는 공감대가 형성되기 시작했다. 좁게는 문학 내지 예술 분야, 넓게는 문화 전반, 더 광범위하게는 20세기 후반의 가치관이나 시대정신에 관련된 현상 전체에 대해 과거와 다른 사회, 즉 ‘탈근대(post-modern)’ 사회가 도래했다는 인식이었다. 이 새로운 사회를 이해하기 위해, 모순적이게도 곳곳에서 ‘근대(modern)’를 정의하기 시작했다. 세상이 근대로부터 벗어나고 있다는 인식이 오히려 근대에 대한 성찰을 촉발시킨 것이다.

리오타르(Jean-Francois Lyotard) 역시 근대를 성찰했는데, 그는 근대 사회를 진리와 정의에 관한 담론으로 거대한 역사적, 그리고 과학적 설화에 묶여 있는 사회라고 규정했다. 그는 탈근대의 조건을 제시하는 것을 통해 근대를 정의하였는데, 메타담론(meta discourse) 그러니까 정신의 변증법, 의미의 해석학, 합리적 또는 작용하는 주체의 해방, 혹은 부의 창조와 같은 모종의 대설화, 그리고 대설화에 정당성을 호소하는 담론을 근대주의로 규정했다(장 프랑스와 리오타르, 2018). 여기에서 ‘대설화’는 주인설화, 즉 자연의 정복에서 그 목적을 찾는 인간의 설화이다. 리오타르는 근대의 대설화가 그 신뢰성을 완전히 상실해 버린 상태가 탈근대의 조건이며(Sarup, 1991), 대설화가 근대성의 핵심 중 하나임을 강조했다.

봉건 사회가 신 중심의 사회였다면 근대 사회에서는 신의 자리를 인간이 대신했다. 이해할 수 없어서 위대한 신 대신, 이해할 수 있기에 위대한 인간이 등장한 것이다. 인간 특히 인간의 이성, 재현가능성을 햇불 삼아 전진했다. 근대 문명에서 진리는 과학과 이성, 논리에 따라 설명할 수 있고 입증할 수 있는 것이었기에 한 사람의 진리는 다른 사람에게 전파될 수 있었다. 전파받은 다른 사람이 동일하게 그 진리를 재현해낼 때 근대 사회는 그 진리가 증명되었다고 인정했고 논리에 따라 증명된 진리를 통해 인류 사회는 발전했다. 재현을 위한 보편성과 합리성은 모든 대상에 있어서 정해져 있는 기준, 즉 앞에서 말한 대설화 또는 메타담론을 바탕으로 있었으며, 완벽하게 참인 진리가 존재하는 한 그 반대인 거짓도 존재했다. 판단의 기준이 중요하고 자연을 분석하여 얻어진 법칙들이 진리로 인정되고 그에 따라서 자연도 정복하고 통제할

8) 이 장의 일부 내용을 연구책임자 이희진이 공동연구자로 참여한 「생태문명으로의 전환과 새로운 교육 패러다임(경기도교육연구원, 2021)」의 2장 내용으로 활용하였음을 밝힙니다.

수 있다고 믿어졌다. 인간이 갈 수 있는 곳, 할 수 있는 일들이 많아졌고 그에 따라 인간의 삶은 크게 편리해졌다. 그러나 삶의 편의는 인간만이 경험하는 세계의 진보였다. 오히려 돼지나 닭, 꽃과 나무 그리고 물과 대기는 불편해졌고 힘들어졌다. 그러나 인간중심적인 사고에 기반하여 인류의 삶이 편리해지는 것은 곧 세계의 발전이며 선(善)이자 대설화로 자리 잡았다. 인간이 만들어낼 수 있는, 인간이 편한 세상에 대한 지향은 근대화에 정당성을 부여했다. 속도와 대량화를 추구하는 것, 인간의 노동을 자연에서 얻은 에너지로 대체하는 것, 인간의 부담을 비인간계로 떠넘기는 것, 그 자체가 자기정당성을 가진 근대의 대설화가 된 것이다.

그런 면에서 인간은 가장 특별하고 우월한 존재로 여겨졌다. 신은 이미 완전하며 종결된 존재이나 인간은 세계에서 유일하게 무한한 가능성을 가진 존재로 세상의 중심에 섰다. 더불어 무한한 가능성을 가진 인간은 선택의 주체이며, 자유 의지와 이성의 소유자이다. 이성에 따라 스스로 선택하고 개인들의 선택이 모여 사회 질서를 구성하며, 이로써 인간은 인간이 구성한 질서 속에서 자신의 소명을 위해 자기 스스로를 통제하는 ‘주체’가 된다(전현곤, 2009). 주체적인 개인은 사회질서와 자기통제 기준을 스스로 만듦으로써 자신의 합리성을 증명하고 명확한 진리가 존재한다는 근대성의 원리에 기여한다. 인간은 어느 누구와도 관계없이, 인간 자체로 혹은 인간의 삶을 진보시킨다는 이유로 자신을 합리화할 수 있는 자기정당성을 획득한 것이다.

나. 관계성의 단절과 분절되는 교육

근대는 시간과 공간이 삶의 실제에서 분리되고, 또 서로로부터 분리되어 별개의 뚜렷하고도 상호 독립적인 전략과 행동의 범주로 이론화될 태세를 갖추면서 시작된다. 이렇듯 근대 사회는 개별적으로 존재하는 모든 존재에 대하여 개별적 존재 사이에 존재하고 있는 보편성을 확인하려 했다. 인간 역시 다르지 않았다. 인간을 이해함에 있어서조차 객관과 보편성을 강조하는 중심적 사고는 개별적 의미를 희생시켰다. 그 대신 객관화하는 대상을 이해하기 쉽게 하는 결정적 기여를 하여 과학을 비롯한 여러 학문을 놀랍도록 발전, 분화시켰다. 그런데 근대 사회의 분화는 너무도 급속히 진행되어 개인은 그 속도를 따라갈 수 없다. 결국 개인이 분화된 세계와 유리되었고 일반화된 세계가 오히려 인간을 귀속시켰다.

근대주의는 통일성, 일반성, 전체성, 객관성을 강요했다. 중심이 되는 잣대로 모든 것을 재단하는 중심주의적 사고는 인간 개체의 주관성을 열등시하는 사회이다. 근대성이 합리적이거나 도덕적이기 위해서는 적어도 영향받는 모든 사람들의 경험과 인식이 고려되어야 함에도 그러한 중립성은 실현되지 못했다(전경옥, 2000). 인식 주체인 인간은 자신조차도 객관화하였기 때문에 개성을 잃어갔고 인간 소외가 발생하게 되었다. 근대성의 모순이라 할 수 있다.

이러한 모순은 사회의 분화가 심화되어 특정한 누군가가 전체를 파악할 수 없는, 즉 보편적

진리를 인식할 수 없다는 생각이 사회 전체에서 나타나면서 보다 극단적으로 나타난다. 고도로 다양화된 사회에서 사람들은 완전히 서로 다른 시공간에서 살아가게 되고 한 개인이 다른 개인의 삶을 이해할 수 없는 것이 이상하지 않은 사회가 되었다. 인간과 세계 간 그리고 인간과 인간 사이에서도 관계성의 상실이 극대화되었다.

이는 교육에서도 나타났다. Houser는 교육학 및 각 교과 영역의 큰 발전에도 불구하고 지금까지의 교육은 본질적으로, 확실히 인간중심적이라고 평가하며(Houser, 2009: 205), 교육에서 인간과 세계를 분리하여 접근하는 경향이 존재하고 환경이슈를 다룰 때에도 인간에게 독점적 역할을 부여해왔다고 설명한다. 인간중심주의, 즉 인간의 삶과 인간이 아닌 모든 것을 주변화하고 축소하는 사회에 대한 강박적인 관념은 초기부터 우리 교육에 구조적으로 존재하고 있었으며, 인간을 다른 모든 것보다 우월한 위치에 두는 위계적 사고 방식으로 교육 전반이 설계되어 있다는 지적이다. 이러한 인간 중심주의는 인간이 아닌 생물과 무생물을 인간 생활에서 당연히 봉사하는 보완적 존재 또는 인간과 분리된 ‘자원’으로 격하시켜 인식하게 한다. ‘동물 자원’, ‘식물 자원’ 등의 용어가 교육과정에서 공식적으로 제시되며, 동물과 식물 자원을 관리하고 활용하는 방법에 대한 학습이 교육의 내용에 여전히 포함되어 있다. 인간을 비인간과 분리하여 보다 높게 위치지우는 이러한 인식은 자연 생태계와 상호의존성을 발견하기 어렵게 또는 불가능하게 한다. 결과적으로 모든 생명체 또는 통합된 전체로서의 지구사회가 아니라 인간 생활의 개선에 교육의 목표를 두게 하며, 학생 및 사회 구성원들로 하여금 지구사회에 해악을 끼치는 방식과 신념을 통해 행동하게 한다.

더불어, 근대성에서 발현되는 분리와 관계성의 단절은 인간과 비인간을 분할하기도 했지만 어린이와 청소년 그리고 성인을 엄격하게 분리시키기도 했다. 때문에 제도권 교육의 과정에 속한 어린이와 청소년은 사회와 분리되고 탈정치화되었다. 이는 곧 교육이 실제 사회, 실제의 삶과 분리되어 별도의 계를 만들게 하는 결과로 나타났다. 교육이 실제 사회를 반영하지 못하고, 학생에게 사회 참여 기회를 제공하지 못하는 것에 대한 비판은 이러한 점에서 근대성을 바탕으로 한, 분리된 교육 체제에 대한 비판이기도 하다.

이러한 사회적 요구를 반영하여 헛트와 메트칼프는 논쟁문제 중심으로 교육과정을 조직해야 한다고 제안했고 벅크스는 의사결정과 함께 결정에 따른 지적인 행위를 수행에 포함하여야 한다고 주장하였으며, 앵글은 과학적 지식의 활용과 가치의 탐구를 포함한 의사결정을 강조하였다. 이러한 주장들은 시민적 자질을 함양하기 위한 교육의 변화에 부합하는 것으로 이해되었고 ‘고등 사고력 증진’ 등의 언어로 교육의 구조 및 교육활동의 조직원리 혁신에 반영되었다.

그러나 사회와 교육을 연결시키고자 하는 이러한 시도들도 ‘과학적 사고’를 기반으로 하고 있다는 점에서 근대성을 기반으로 하는 접근이었다. 재현가능성, 그러니까 객관성과 일반성에

대한 입증 및 자연과학을 중심으로 하는 실험의 반복가능성을 ‘과학적 사고’로 명명하는 실증주의적 사고가 근대 교육 전반에서 강조되었다. 이러한 실증주의적 사고는 진리대응설을 전제한다(김찬미, 2020). 진리대응설은 우리의 생각과 세계의 특정 대상이 일치함을 관찰 및 실험을 통해 발견해야만 그 생각이 참이라는 것을 입증할 수 있다는 것으로, 사고의 목적은 이러한 참, 지식, 진리를 발견하는 것이다. 때문에 지식과 언어가 강조되고 또한 윤리적 중립주의가 호출된다(Hunt & Metcalf, 1968). 관찰가능한 생각만이 인정되고 관찰과 실험에 영향을 줄 수 있는 어떤 가치에 대해서도 치중되지 않아야 한다는 중립주의가 전제되는 것이다. 재현을 통한 입증가능성을 강조하는 것은, 관찰 결과가 관찰자의 선입견이나 편견에 오염되지 않도록 관찰자와 관찰대상을 분리하고 학습자와 세계를 분리한다. 모든 학습자는 공부하고 있는 문제가 개인적으로 자신과 관련되어 있다고 느껴야 함에도(Hunt & Metcalf, 1968), 근대성에 기반한 교육의 조직원리와 체제는 앎과 학습자를 분리시키고 있다.

김찬미(2020)는 윤리적 중립주의라는 실증주의적 사고의 문제는 더 깊게는 경험과 분리된 학문의 문제와 연결되어 있다고 지적한다. 우리가 경험하는 세계는 사실과 가치가 뒤엎힌 세계임에도 실증주의적 사고는 측정 가능한 사실만을 떼어내서 학문의 대상으로 삼는다. 언어체계로 수렴되기 어려운 경험의 질성(quality), 통계로 일반화될 수 없는 독특한 의미, 특수한 관찰자의 맥락으로 인해 발견할 수 있었던 의미 등 삶의 다양성, 독특성, 구체성들이 학문과 교육에서 사장된다는 것이다. 이처럼 과학적 사고 모델은 “경험은 일차적으로 비지적인(non-cognitive)인 것”이라는 듀이의 주장을 놓치게 된다(박철웅, 2013). 분절된 세계로만 인식되는 앎 속에서 관계적 사고는 비과학적이고 입증할 수 없는 ‘거짓’으로 구분되고 학습자의 총체적 경험을 교육과 단절시킨다. 나아가 학습자의 총체적 경험을 참으로 인정하지 않는다. 특수한 상황에 있거나 소수자 위치에 있는 학습자의 경험은 비공식적이고 중요하지 않고 지식과 학문, 교육의 범주에 포함될 수 없는 것으로 간주한다. 동시에 비지적인 경험의 주체를 열등한 존재로 격하시킨다.

입증 가능한 지식만을 추구하고 관계성을 상실한 교육이 만들어내는 위계와 차별 때문에 이에 대한 저항은 평등을 요구하는 주장들과 맞닿아 왔다. 대표적인 흐름으로 페미니스트 페다고지를 예로 들 수 있다. 페미니스트 페다고지 안에는 다양한 관점들이 존재하나 송현주(2009)는 그 다양한 주장 속에서 다음과 같은 내용들이 공통적으로 자리하고 있다고 말한다. 첫째, 페미니스트 페다고지는 교사와 학생 간의 ‘지지(support)’를 필요로 하며, 이러한 지지는 어느 한 쪽에서 다른 한 쪽으로(대부분 교사에서 학생 쪽으로) 흐르는 일방적인 것이 아니라, 서로가 서로의 힘이 되어질 수 있는 ‘쌍방적인’ 것을 의미한다. 둘째, 페미니스트 페다고지는 지금까지 보편적인 지식으로 여겨져 오지 않았던 (여)학생들의 경험과 인식이 타당하게 토

의될 수 있고, 이러한 것들도 합법적인 지식으로 간주될 수 있음을 깨닫게 하는 것, 그리고 (여)학생이 그들의 살아있는 경험과 그들 자신의 인식이 인간 지식의 창조와 ‘관계성’이 있음을 깨닫게 하는 것이다. 백신의 부작용으로 생리불순이 수많은 여성들의 경험으로 호소되었으나 백신 접종 8개월이 지나서야 ‘월경 장애’가 질병관리청 이상반응 항목에 추가된 것이 경험과 합법적 지식의 관계를 보여주는 최근의 사례다. 이러한 지식의 창조는 교사와 학생 사이의 ‘관계성’에 기반한다. 가르치는 자와 배우는 자가 별개의 개체라기보다는, 교육이라는 한 울타리 안에 거주하며 서로 건강한 관계를 맺기 위한 노력이 전제되어야 서로의 경험을 통한 지식의 창조가 가능하기 때문이다. 셋째, 페미니스트 페다고지의 모든 요소들, 즉 배우는 자와 가르치는 자 사이의 ‘지지’와 ‘관계성’의 확립은 서로에게 힘을 실어줌으로써 ‘쌍방 힘 갖추기(mutual empowerment)’를 위한 것이다. 특히 이 힘 갖추기는 억압으로부터 해방될 수 있는 중요한 원천을 제공함으로써 차별을 해소하고 교육에 참여하는 모든 구성원으로 하여금 실제 사회에 통합될 수 있도록 한다. 더 나아가 페미니스트 페다고지는 전통적인 학습경험이 아닌 새로운 학습경험을 통하여 지금까지 (여)학생들에게 타자의 세계로만 여겨졌던 ‘현실’을 자신들도 공감하고 공유할 수 있는 세계로 다시 건설하는 것을 목표로 하고 있다.

요컨대 근대적 교육 패러다임이 가지고 있었던 입증 가능하고, 분리되어 거리를 둔 상태로 중립적이며, 객관적으로 관찰 가능한 것만을 대상으로 하는 교육은 실제 사회, 특히 학습자의 삶과 배움을 분리하였다. 그러나 복잡화·다양화되어 관계성의 필요성이 대두되고 있는 시대적 흐름 속에 근대적 교육 체계는 한계를 드러냈다. 분리된 존재로서 독립적으로 입증할 수 있는 진리는 더 이상 존재하지 않는다. 나와 다른 존재의 관계 속에서 지식은 만들어지고, 존재와 존재를 둘러싼 환경과의 관계가 삶의 구체성을 결정하기 때문이다.

다. 성장중심주의 교육모형: 각자도생과 능력주의

근대성이 가지는 대설화 또는 중심으로 회귀하는 속성은 차이를 만들어내는 차이로서, 다른 모든 특성들이 뒤따르는 핵심적 속성으로 두드러진다. 이는 근대 사회가 인간/비인간의 구획선을 그어 놓고 타자를 배제하고 동시에 동일자를 포섭하는 메커니즘으로 구성되어 있다는 것을 의미한다. 이것은 이성/비이성의 구분에서 이성의 범주에 들어가야 한다는 압박이기도 하다. 그러나 이러한 구획과 배제, 포섭이 자연스럽게 저절로 일어나지는 않는다. 사회는 비이성의 범주(비인간, 비사회적 존재)를 타자화하면서 동일자를 포섭해 내는 장치를 만들어내고 이 속에서 근대적 주체를 형성해 가는 것이다(이마무라 히토시, 1999: 184-185).

그런 측면에서 한국의 근대화는 타자화와 동일자의 포섭을 매우 효과적으로 구축했다고 평가할 수 있다. 한국의 근대화는 급속하면서도 강력한 과정을 통해 이루어졌다. 식민화, 분단 그

리고 전쟁을 근대화과정에서 모두 경험한 나라는 매우 드물며, 그 과정은 사회 구성원들의 사고와 인식, 사회 제도에 깊고 다면적인 자취를 남겼다. 식민화, 분단 그리고 전쟁은 모두 강력한 타자화와 동일자의 포섭 장치를 만들어내는 역사적 과정이었다. 일본 제국주의와 북한 및 공산주의 진영은 국제 정세의 기복에도 관계없이 한국 근현대사를 지배하는 타자였다. 타자(북한 및 공산주의 진영)를 배제하고자 하는 장치로서 반공 이데올로기는 개개인의 삶 면면을 통제했고 2021년에도 간접사건으로 사람들이 구속되고 선조들의 친일여부가 정치인의 중요한 약점으로 선거에서 언급된다. 안보교육에서는 여전히 ‘주적’개념이 강조되고 있어 강력한 타자화가 작동하고 있다.

타자를 명확히 하는 한편, 동일자에 대한 포섭도 존재했다. 분단국가 상태에서, 국가와 민족의 일부가 타자가 되면서 국가와 민족의 의미는 정치·경제·사회적으로 재구성되었다. 또한 타자보다 ‘우리’가 더 우월함을 증명해내기 위한 시도들이 이루어졌다. 김종엽·정민승(2019)은 한국의 특수한 근대화 과정이 몇 가지 사회적 멘탈리티 내지는 습속의 형태로 자리 잡았는데 그 중 하나를 ‘상치입은 민족주의’라고 표현했다. 국권의 상실은 ‘부끄럼’의 기원이 되었고 해방 역시 분단과 전쟁으로 이어졌기 때문에 민족적 자부심을 어느 정도 회복한 것은 산업화와 민주화의 성공, 88올림픽 등을 통한 국제적 존재감의 획득이었다는 것이다. 성공은 하면 좋은 것이 아니라 상처와 부끄러움을 회복하기 위해 반드시 필요한 것, 즉 성공에 대한 절박함이 한국 사회의 근대화에 동반되었다. 성장이 곧 가치이자 목표인 것이다.

해방-분단-전쟁으로 출발한 한국의 근대화가 가지는 또 하나의 중요한 특징은 사회적 위계와 신분 질서, 문화적 차등이 파괴되어 거대한 사회적 평준화가 이루어졌다는 것이다. 김종엽·정민승(2019)은 이를 한국 근대화의 두 번째 특징인 ‘연대 없는 평등주의’로 호명한다. 수많은 이주민, 실향민, 가업의 단절 등 평등해졌으나 기존의 사회질서가 모두 파괴된 상황에서 믿을 수 있는 사람도 서로 협력할 수 있는 네트워크도 없는 사회가 된 것이다. 남아있는 것은 혈연으로 묶인 가족 공동체 정도였고 동원할 수 있는 유일한 방법은 개인 또는 가족의 능력으로 성공을 이루어내는 각자도생뿐이었다.

능력중심의 각자도생 사회는 개인에게 ‘얼마나 어떤 능력을 가지고 있는지’에 대한 증명을 요구한다. 성공을 위해 개인은 적극성을 가지고 그 증명에 응한다. 그리고 교육의 과정은 개인의 능력을 측정하고 기록하고 인증해주는 기능을 강화해왔다. 개인의 모든 학습자는 나이, 성, 능력, 재능이나 특수성 그리고 정상성과 관련된 ‘요구’에 따라 ‘인지되고’, ‘변형되며’, ‘분해된다’. 학교는 교실로 분리되며, 학교 일상은 시간표와 교육과정 그리고 특별 장소로 나누어진다. 학생들은 시험 테크닉에 의해 구별되며, 검사받고 측정되어 계산된다. 이것은 인간의 능력이 측정되고 비교될 수 있는 ‘문법 중심의 세상’에 학습자를 위치시킨다(Hoskin, 1990). 이 때

의 글쓰기는 학습자를 측정하고 기록하는 수단이며 곧 규율이자 권력이다. 측정하고 기록하는 권력은 개인을 관찰의 장으로 불러들였으며, 글쓰기의 장에서 개인을 객관적 실재로 고정했다(Dreyfus & Rabinow, 1983: 159). 학생생활기록부에 ‘적어주는’ 것은 교사의 권력이다. 학생생활기록부에 기재되지 않은 능력은 학생이 가지고 있다고 인정되지 않는다. 측정과 시험이라는 새로운 테크놀로지로 인해 저장된 학업 기록은 급속히 증가했다(Foucault, 1979: 191). 결과적으로 교육은 학생이 교사와 학생, 즉 다른 존재와 관계 맺는 과정 속에서 삶을 배우는 장소가 아니라 ‘공정하게 측정’하고 객관적으로 기록하는 경기장으로서 학생의 삶과 유리된 별도의 영역이 되었다.

세상의 진보는 오직 인간의 성취에 의해 이루어질 수 있었고 근대 과학은 소수의 천재가 이루어낸 발견으로 축적된 성과였다. 대중교육이 많은 국가들에게서 제도화되었지만 공교육은 매뉴팩처(manufacture) 체제 하에서 일할 수 있는 능력을 가진 사람을 양성하는 역할이었다. 새로운 기술, 세계의 발전은 모든 사람의 과제가 아닌 몇몇 탁월하게 유능한 사람들의 역할로 이해되었고 ‘1%가 99%를 먹여 살린다’는 사회적 인식이 만들어졌다. 이 소수의 유능한 사람들이 사회의 발전을 이루는 것으로 여겨졌다. 세계화된 국제 경쟁 구도와 근대 국가체제에서 사회의 발전은 곧 국가 경쟁력과 동의어로 사용되었고 국가적으로 유능한 사람들을 집중적으로 지원하고 양성하는 능력주의 체제가 조직되었다.

능력주의는 귀족주의의 반대 개념으로, 출신 배경이 아니라 지능과 노력 같은 능력에 따라 차등적 보상과 사회적 지위 분배가 이루어지는 체제를 의미한다(남미자, 2019). 한국 사회에서 개인의 능력과 노력에 대한 보상이 이루어진다는 면에서 능력주의는 공정하고 평등한 것으로 여겨져 왔다. 가족 기반 공동체가 가지는 사회·문화·경제적 자본, 출신 지역이 끼치는 영향에 대한 문제제기가 있었으나, 노력한 만큼 보상받을 수 있다는 등가교환 개념의 공정성은 모든 것을 능력의 결과로 치환하게 했으며, 사회적 부조리에 의한 결과를 능력에 의한 차이로 둔갑시켰다. 한국의 급격한 근대화과정은 폭넓은 사회이동을 가능하게 했고 모두에게 그 기회가 열려 있는 것처럼 보이게 했기 때문에 오히려 능력주의는 평등한 것으로 여기게 되는 착시 효과를 일으켰다. 한국에서 주목되는 강한 교육열은 이러한 기제를 바탕으로 강화되었고 특히 학벌주의와 연계된 고등교육에 대한 열망은 도시화를 가속화했다(김신복, 2017: 60). 비도시 지역에서 자연과 가까이 사는 삶은 열등함의 상징으로 여겨졌다. 먹고 입고 숨쉬고 사용하고 남겨 버리는 모든 것들이 자연에서 그리고 신체노동을 통해 이루어지지만 그 과정과 최대한 분리되고 ‘알 필요 없는 삶’을 사는 것이 더 많은 교육을 받은 유능한 도시 사람의 삶으로 받아들여졌다.

한국의 자본주의가 심화되어 신자유주의 체제가 확립되었을 시기에는 국제경쟁이 심화되었

고 경제산업에서의 국가경쟁력이 화두가 되었다. 현상유지가 곧 퇴보로 이해되었고 매해 일정 수준 이상의 경제성장률이 확인되어야 국가가 유지될 수 있는 것으로 평가되었다. 따라서 아무도 가능한지 알 수 없는, 무한한 경제성장이 역사적 과제로 제시되었고 이를 이루어낼 수 있는, 능력 있는 소수의 개인을 육성하는 것은 교육의 역할이 되었다. 유능해서 더 좋은 대우를 받을 수 있는 소수를 가려내기 위한 ‘공정성’이 중요시되었고 다양한 영역에서 더 분화된 세계 경쟁 속에 사회와 교육은 또 다른 문법을 요구받게 되었다. 서로 다른 영역의 상이한 능력들을 비교하여 평가해야 할 필요성이 제기된 것이다. 각기 다른 맥락에서 그 안의 관계성을 고려하고 상이한 맥락을 확장해나가는 방식보다는 능력주의의 문법에 기반하여 사회 전체를 서열화하는 방식이 채택되었다. 경쟁은 모든 학습자에게 가혹했으며 높은 10대 자살률, 낮은 행복지수 등의 문제가 가시화되면서 이에 대한 대안이 요구되었다. 다양성에 대한 인정, 개인보다 공동체가 강조되는 교육에 대한 사회적 요구가 생겨났다.

이러한 배경에서 등장한, 다양성을 존중하기 위한 교육적 시도로 다중지능이론의 도입을 들 수 있다. 가드너(H. Gardner)는 지능이 높은 학습자가 모든 영역에서 우수하다는 기존의 능력관을 비판하면서, 인간의 능력이 서로 독립적이고 다양한 유형의 능력으로 구성된다고 주장하였다. 반면 다중지능이론은 새로운 주장이 아닐 뿐더러 실험적 검증을 거치지 않았기 때문에 하나의 이론이라기 보다는 제안에 불과하다는 평가도 있다(하대현, 1998). 그럼에도 다중지능이론은 교육계에서 각광받았다. 기존의 학교교육에서 언어-논리적 정신 능력이 지나치게 강조되었던 한계를 넘어 다양한 교육을 통해 인간의 잠재력을 개발할 수 있는 가능성을 열었다는 점에서 진보적인 이론으로 평가받았다(김혜은, 2009). 교육부는 「5.31 교육개혁안」에서 “21세기는 획일화에서 벗어난 다양한 능력을 가진 인간상을 요구하고 있으며 이러한 시대적 요구에 부응하여 학습자의 개성을 존중하고 인성 및 창의성을 최대한 신장시키는 교육체제를 갖추어 모든 학습자의 잠재능력이 최대한 계발되도록 하는 데 초점을 두는 방식으로 새로운 교육체제를 수립하겠다”고 천명했다. 이러한 정책 방향은 이후 이해찬 전 교육부장관이 내건 슬로건, ‘특기 하나로 대학에 갈 수 있다’로 한국 사회에서 제도화되었다. ‘새 학교 문화 창조’안을 수립하여 경쟁교육 완화와 다양한 능력의 개발을 위해 야간 자율학습과 학력고사, 모의고사를 전면 폐지하고 실기평가 등의 수행평가 도입을 추진했다. 그리고 수시전형과 사회기여자 전형(추천제), 무시험전형 등도 신설하여 대학 입학 전형을 다변화했다. 전면적으로 도입된 교육개혁은 ‘이해찬 세대’라는 말을 만들어낼 만큼 큰 반향을 일으켰다. 지금까지도 학력 하향 평준화를 만들었다는 비판에서부터 지역화·특성화를 추구하는 새로운 교육적 흐름을 만들었다는 긍정적 평가에 이르기까지 양면적인 평가를 받고 있다.

그러나 다양해진 것은 능력의 범주 뿐이었다. 학습자들은 자신만의 특기를 발굴하기 위해 한

계 없는 진로탐색에 내몰렸다. 학교는 모든 학습자의 능력을 보다 치밀하게 개발해야 한다는 의무가 주어졌고 혹은 모를 작은 능력의 단서라도 측정하고 기록하는 것이 학습자를 위한 일이라는 담론이 만들어졌다. 유능함을 입증해야 하는 능력주의는 오히려 강고해졌다.

개인적 능력에만 집중되어 교육 자체가 사사화(私事化)되는 것을 경계하여, 사회적 차원을 강조하는 시도도 나타났다. 대표적인 것이 민주시민교육에 대한 강조다. 근래 교육계 전반에서 강조되고 있는 민주시민교육은 김상곤 전 경기도 교육감 시절 경기도교육청에서 초·중·고등학교 대상 민주시민교육 인정 교과서가 만들어지면서 조명되기 시작했다. 특히 문재인 정부의 교육 분야 국정과제에 민주시민교육 활성화가 들어가고 2018년 교육부에 민주시민교육과가 설치되면서 제도화되었다. 그러나 민주시민교육은 그 정의조차 뚜렷하게 정의되어 있지 않다. 민주시민교육은 민주시민을 양성하는 교육이라는 동어반복적 정의가 일반적이며 학계에서도 “민주시민의 자질인 시민성을 육성하는 교육(허영식·신두철, 2007: 25)” 정도로 제시되고 있어 충분하지 않다. 이와 관련하여 진시원(2020)은 정치교육의 스펙트럼 속에서 민주시민교육의 정의를 제시한다. 민주시민교육은 주권자 의식을 가진 시민과, 치자(治者)이자 피치자(被治者)로서의 정체성을 지닌 시민, 시민간의 ‘비지배적 지배’를 지향하는 시민을 양성하는 교육이지만 이것만으로는 충분하지 않으며, 민주시민교육은 민주시민뿐 아니라 민주적인 사회 즉 민주적 공동체를 만드는 교육이기도 해야 한다는 것이다(진시원, 2020: 94).

특히 마지막 정의에 주목할 필요성이 있다. 도입된 이래 계속 민주시민교육은 학생을 민주시민으로 ‘길러내는 것’에 집중하고 있으며 이 역시 학생의 역량 또는 능력의 일종으로 접근되고 있기 때문이다. 역량 기반 교육과정이 도입되면서 학교 교육은 더욱 학생 개인에게 그리고 능력에 집중하고 있으며 개인 간의 관계와 공공의 영역에 대한 접근은 여전히 부족하다. 민주시민교육의 내용 역시 역량의 유형에 따라 지식과 기술로 분류되며(장은주, 2019: 271-272), 이때의 기술이란 다른 사람을 배려하고 존중하는 태도, 자신의 정치적 이해관계를 파악하고 주장하는 기술, 그 과정에서 소통하고 토론하고 합의하는 기술, 차이를 평화적으로 해결하는 기술 등을 의미한다. 민주시민교육 역시 원소화된 개인의 역량을 제고하여, 그 총합으로써 사회의 발전을 의도하는 근대 교육의 접근에 기반해 있는 것이다. 각각의 개인이 자신의 주장을 잘 소통하고 그래서 가장 많은 다수로부터 지지를 받거나 가장 강한 지지를 얻는 것으로 결정하는 것을 익히는 방식은 실제로는 정치적 조정이나 협력을 상상하지 못하게 하고 ‘공공’에 대한 아이디어를 배제한다.

하버마스는 공공 또는 공적 영역을 ‘정보와 시점(공정이나 부정적 태도를 표현하는 의견)을 소통하기 위한 네트워크’로 가장 잘 설명될 수 있으며, 소통이 이루어지는 의견이나 표현의 내용을 일컫는 것이 아니라 소통적 행위로 생성되는 ‘사회적 공간’이라고 비유했다(Habermas,

1996). 낸시 프레이저는 ‘억눌린(서발턴, subaltern) 대항적 공중(counter-publics)’의 개념을 제시하며, 이슈를 제기하고 토론하여 분석과 처한 자리를 공식화하는 무대와 토론장을 강조하였다(Nancy Fraser, 1993: 14).

이와 유사한 맥락에서 아이리스 영은 근대 민족주의 국가에서 만들어진 민주주의 모델이 상정하고 있는 자기결정권은 ‘간섭받지 않음’을 기반으로 하고 있으며 다른 사람의 간섭권을 인정하지 않듯, 다른 사람에게 개입할 권리나 의무가 없음을 수반하는 한계를 지니고 있다는 점을 지적한다. 불간섭과 자유라는 말로 표현되는 근대적 자유는 서로에게 독립적인 존재임을 가정하고 있는 개념인 것이다. 하지만 이와 같은 독립이라는 아이디어는 상호의존성이 높아져 가는 시대적 흐름과 어긋난다. 이에 대한 대안으로 아이리스 영은 관계적 자율성에 근거한 ‘비지배’를 제시한다(아이리스 영, 2020).

관계적 자율성은 불간섭을 전제하지만 동시에 경제적 상호작용, 근접성 또는 스스로가 의도하지 않은 결과에 의해 그리고 선택하지 않은 방식으로 관련될 수 있음을 인정한다. 민주시민⁹⁾은 마땅히 지배로부터 자유로워야 하지만 다른 사람들과 상호의존적 관계에 있고 서로 영향을 주고 받는 한 시민들은 관계상에 존재하며, 따라서 자기결정의 주체인 시민은 다른 시민들로부터의 간섭 없이는 도덕적으로 행위할 수 없다는 것이다. 자기결정을 관계적 자율성으로 접근하는 비지배적 맥락은 궁극적으로 보다 더 협력적이고 관계적인 모델로의 전환을 요청한다. 이러한 아이리스 영의 주장은 불간섭과 독립된 개인에 기반한 근대적 모델이 현 시대에 더 이상 유효하지 않음을 지적하는 것이라 할 수 있다. 개인의 역량에만 그치는 것이 아니라, 보다 공공으로 엮히고 관계적인 접근이 이루어져야 한다.

2. 환경교육의 확대: 미끄러지는 노력들

단절된 관계성을 회복하고자 하는 시도는 다양한 영역에서 있었으나 교육 영역에서는 지금과 같은 삶은 지속가능하지 않다는 문제의식을 가진 환경교육¹⁰⁾에서 먼저 이루어졌다. 1987년, 「우리 공동의 미래(Our Common Future, 유엔 세계환경 및 개발위원회 발간)」라는 제목의 보고서가 발간되면서 특히 환경교육은 구체화된 방향을 가지게 되었는데, 실제 이름보다 프로젝트를 이끈 노르웨이의 수상 이름을 따 ‘브룬트란트 보고서’로 불리는 이 보고서는 ‘지속가능발전’이라는 개념을 처음으로 제시하였다. 지속가능발전이란, “미래 세대가 그들의 필

9) 원문에는 ‘관민(관리와 시민)’으로 표현되어 있다.

10) 본 연구에서 환경교육은 환경교육, 생태교육, 지속발전가능교육, 녹색성장 교육 등 환경 이슈와 관련하여 제기되고 실천되는 교육 전체를 일컫는 개념으로 사용되었다.

요를 충족시킬 능력을 저해하지 않으면서 현재 세대의 필요를 충족시키는 발전”이라 정의하며 경제 발전과 환경 보전의 양립을 제시하고, 세대 간의 형평성과 생태 수용력을 고려한 개발을 제안했다. 이 보고서의 내용은 1992년 유엔환경개발회의(United Nations Conference on Environment and Development: UNCED)에서 중요한 의제로 채택되었으며, 이 내용을 기반으로 세계 각국으로 환경교육의 확산이 이루어졌다.

이러한 국제적 변화는 국내 상황에도 영향을 끼쳐 1970년대부터 우리나라의 환경교육은 발전되기 시작했다. 이후 주로 학교 교육에 환경교육을 통합하는 방식으로 공식화·제도화를 꾀해왔다. 이에 다음에서는 지구의 지속불가능성의 인식에도 불구하고 환경교육의 근대적 맥락과 한계를 살펴보고자 한다.

가. 근대 주체에 대한 믿음: 깨끗하고 편리한 자연 만들기

한국전쟁 직후 한국 사회의 가장 큰 과제는 절대적 빈곤으로부터의 탈출이었고 그를 위해 근대화본주의 경제체제를 자리 잡게 하는 것이었다. 그래서 이 시기에는 환경이 특별한 사회 문제로 대두되지 못한 측면이 있다.

최돈형·이성희(2012)는 이 시기를 세계적인 환경교육의 영향을 받기 이전의 시기로 평가하며, ‘환경에의 적용과 교육(문무겸, 1958)’, ‘환경과 교육(최오규, 1966)’, ‘환경교육의 기본 방향(홍용선, 1971)’, ‘자연의 보호와 파괴: 새로이 등장할 공해교육(김동식, 1971)’ 등의 연구들이 발표되어 학교 환경교육의 시작을 위한 ‘맹아’를 확인할 수 있다고 설명한다(최돈형·이성희, 2012: 57). 환경교육에 대한 구체적 논의나 실천들이 부각되진 않지만 문제화된 인식과 대응이 존재하던 시기이기 때문이다.

환경 관련 법령이 제정되었고 급격한 산업화로 인한 환경오염에 대한 지적도 계속되어 공해 관련 정부 부서인 ‘환경위생과’가 신설되었다. 1945년 설립되어 국내 최초의 환경단체로 볼 수 있는 ‘한국산악회’는 산악인의 친목 도모와 함께 조사연구 및 교육을 통해 자연 보호 정신을 전파하여 국가와 사회에 기여하기 위한 목적을 가진 단체였다. 1963년 ‘한국자연 및 자연자원보존학술조사위원회’가 설립되었고, 1969년 ‘한국야생동물보호회’가 발족했다. 이렇듯, 환경교육 여명기에 만들어진 단체들은 전통적인 자연 보호 사상에 기반하고 있었으며 ‘환경’보다는 ‘자연’이라는 용어로 접근하는 특징을 보였다. ‘보전’과 ‘보호’가 등장하는 단체명에서 알 수 있듯이, 이 시기의 환경에 대한 인식은 있는 그대로 환경을 보전하고자 하는 목적이었다.

또한, 1970년대에 이미 서울, 부산, 대구 등 3대 공업도시의 분진과 일산화탄소, 아황산가스, 질소산화물 등 대기오염물질의 발생량이 당시 일본과 미국의 환경기준을 크게 초과하였다(유

인호, 1973). 경제성장의 영향으로 공해, 특히 대기오염이 심각해져 가는 것은 사회 구성원 전체의 인식에 영향을 끼쳤다. LA 스모그 및 런던스모그 현상 역시 대기 오염 방지와 공해(예방) 교육에 대한 필요성을 제기했다. 여전히 공해(예방)교육이 경제성장을 저해할지도 모른다는 우려가 있었으나 현 세대의 행위가 후속세대의 부담으로 작용한다는 인식에 기반하여 공해교육의 필요성이 제기되었다.

여기에서 환경을 대하는 역사적인 오류가 발생했는데, 자연 본연의 모습은 깨끗한 모습이며, 환경을 깨끗하게 만들기 위해 인간이 개입하여 환경을 변화시키는 것은 좋은 일이라는 인식이다. ‘환경 위생’이라는 말도 사용되었으며, 1970년대부터 시작된 ‘새마을가꾸기운동’에서는 도시의 뒷골목 정비 및 하천 정화와 같은 도시미화 사업을 환경 보호 운동과 관련지었다.

나. 비물질로서의 자연: 생태계가 버틸 수 있는 정도로만

경제개발 5개년 계획이 시작되면서 본격화된 한국의 산업화는 1972년부터 추진된 제3차 경제개발 5개년 계획에서부터 다소 방향이 달라진다. 절대적인 빈곤에서 벗어나기 위한 성장중심의 1, 2차에 비해 보다 안정을 추구하는 방향으로, 자립적 경제구조를 확립하는 것에 목적을 두게 된 것이다. 특히 중화학공업의 구성 비율을 높이는 것이 제3차 경제개발 계획의 중요한 내용이었고 이에 따라 1970년대 후반에 이르러 한국은 신흥공업국의 면모를 갖추기 시작했다.

소규모 공업·수공업 중심이었던 경제체제가 중화학공업으로 변화한다는 것은 곧 인구의 집중을 의미하는 것이기도 해서 인구의 도시 집중화 현상이 사회적 문제로 대두되기 시작했다. 도시 환경의 악화로 인해 삶의 질에 대한 사회적 관심도 높아졌다. 이에 1980년, 국민의 기본적으로서 환경권이 헌법에 신설되었다. 「헌법」제35조 1항에 “모든 국민은 건강하고 쾌적한 환경에서 생활할 권리를 가지며, 국가와 국민의 환경보전을 위해 노력하여야 한다”는 내용이 명시된 것이다. 이 시기가 한국 환경사 및 환경교육사에 있어 첫 번째 분기점이라 할 수 있다. 특히 환경교육의 발전 시기 구분은 학교에 따라 의견을 차이를 보이지만 대부분 1980년을 구분되는 시점으로 삼고 있는 것을 발견할 수 있다.

- 남상준(1995a)의 구분: 태동기(1980년 이전), 성립기(1981년~1991년), 정착기(1992년~)
- 이재영(2008)의 구분: 계몽의 시대(1970년 초반~1980년 중반), 지식의 시대(1980년 중반~1990년 중반), 체험의 시대(1990년 중반~2001년), 참여의 시대(2001년 이후)
- 최석진(2008)의 구분: 시발기(1980년대 이전), 성립기(1981년~1991년), 성장기(1992년~2007년), 정착기(2008년~)
- 최돈형 외(2001)의 구분: 태동기(1980년 이전), 성립기(1981년~1991년), 정착기(1992년~)

~), 확립기(2000년 이후)

- 최돈형, 이성희(2012)의 구분: 여명기(해방 후~1971년), 형성기(1972년~1986년), 확산기(1987년~1996년), 전환기(1997년~현재)

환경권이 법에 명시됨에 따라 환경청이 발족했고 환경연구원의 직제 개정으로 환경교육 및 훈련 업무를 전담하는 부서로 교육과가 신설되면서 환경교육이 본격적으로 이루어지기 시작했다. 초기의 환경교육의 형태는 홍보 또는 계도의 형태로 주로 이루어졌으며 용어 자체도 환경교육보다는 ‘반공해운동’이나 ‘공해추방운동’이, 환경운동보다는 ‘반공해 운동’이 사용되었다. 이러한 인식을 바탕으로 여러 소비자 보호 단체들도 반공해 교육 및 캠페인을 실시하였고 한국여성단체협의회 역시 환경 관련 교육을 실시했다. 정부의 환경정책 역시 환경문제를 근본적으로 해결하기 위해서보다는 공해 피해를 최소화하는 사후관리와 응급처치에 목적을 두고 있었다. 환경교육은 환경 보전 업무를 담당하는 공공기관 및 민간기관의 담당자들이 환경을 적절히 이용하고 관리하여 쾌적한 환경을 보전할 수 있도록 하는 실무교육의 형태로 추진되었다. 당시의 박정희 정부 역시 ‘경제의안정과성장에관한긴급명령’을 공포하며 경제성장이 우선임을 분명히 밝혔다. 요컨대 자원을 잘 그리고 오래 이용할 수 있기 위해 환경을 관리하는 방법을 모색하는 것에 주목하는, 환경관리적 인식이 지배적이었다.

다. 인간 주체의 성장주의 답습

낙동강 폐놀 사건(1991년) 등 심각한 환경 오염 사건들이 발생하면서 환경오염의 심각성이 보다 엄중하게 인식하는 사회적 분위기가 자리잡기 시작했다. 1993년 환경청(지금의 환경부)이 실시한 환경의식조사에 따르면, 79.8%의 참여자가 환경문제를 시급한 사회문제라고 응답했으며 이는 조사에서 제시된 사회문제 중 가장 높은 비율이었다(환경부, 2009). 또한 1992년 조사에서는 ‘경제성장과 환경보전의 조화’에 대한 지지율은 29%, 환경보전을 경제성장보다 중시하는 응답이 52%로 나타났다. 1996년 조사에서는 ‘경제 발전 속도보다 환경 문제 개선을 우선해야 한다’는 주장에 대해 찬성하는 비율이 86%에 달하기도 했다. 이러한 인식의 변화로 환경교육운동 역시 변화하였는데 많은 사람들이 참여하는 체험교육이나 시민강좌 등을 중심으로 환경교육운동은 구체화되고 확장되는 바탕이 되었다(환경교육센터, 2014). 최돈형·이성희(2012)는 이를 두고 기존의 공해(예방)교육이 ‘환경오염에 대처하는 교육’으로 확대되어 이루어지기 시작했으며 자연보호운동에서 환경보전운동으로 방향이 바뀌기 시작했다고 평가한다. 전문적인 환경단체들이 등장하고 대중운동이 활성화되면서 환경교육에 대한 요구도 더 구체화되었다. 전국의 교육 전문직 및 초·중등 교사를 대상으로 실시한 설문조사에서 환경교육의 필요성은 ‘매우 필요하다’와 ‘필요하다’를 포함하여 97% 이상의 지지율을 보였다(최돈형 외, 1992).

이러한 배경에서 1990년 8월 「환경정책기본법」에 환경교육의 추진 근거가 마련되었다. 제5차 교육과정(1987~1991) 총론에 환경교육이 포함되었고 1992년 고시된 제6차 교육과정에서는 독립교과로서 중학교에서는 ‘환경’, 고등학교에서는 ‘환경과학’이 개설되었다. 초·중·고등학교과정에서도 특별활동을 중심으로 환경교육이 제도화되기 시작했다.

제6차 교육과정에서 환경 교과가 독립적으로 개설된 것은 한국 환경교육사에서 매우 큰 전환점이다. 최돈형 외(2001)는 해방 이후 실질적으로 처음 신설된 교과라는 점과 우리나라 교육사상 처음으로 국가와 사회의 문제를 해결하기 위해 교육이 도구로서 동원되어 교과목을 설정하였다는 점을 중요한 의의로 평가한다. 남상준(1995b)는 환경교과 개설이 교과목의 발전 단계의 의미를 제시하고 있으며 학계와 운동의 조직적 노력이 교육체계에 반영될 수 있는 중요성 및 가능성을 보여준 모델로서 교훈이 크다는 점을 강조하기도 했다. 또한 환경 교과의 독립 개설은 대학의 전공 체제와 교원 양성 제도를 변화시켰고 초·중·고등학교에서 환경교육이 본격화되는 발판이 되었다.

이후 제7차 교육과정에서는 전체 교육과정에서 환경교육이 추진됨과 동시에 환경 관련 교과목들이 더욱 다양하게 개설되면서 환경교육의 위상이 높아졌다. 이 시기에 환경교육은 지속가능교육, 지속가능발전교육, 기후변화교육, 녹색성장교육, 생태교육 등의 분화되었으나 이름이 변화했을 뿐 내용은 이전의 보전 중심, 또는 자연생태계가 버틸 수 있을 정도, 즉 위기 직전까지의 수준으로 관리하는 것에 집중하는 경향이 두드러졌다.

성장주의는 오히려 강화되었다. 학교 환경교육은 제7차 교육과정과 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정, 2011 개정 교육과정을 거치며 확대와 발전을 이루었으나 경제성장에 환경 이슈는 부담이라는 인식이 경제계와 정부를 중심으로 만들어지면서 비판 담론이 거세어지기 시작했다. 핵발전소 및 방사능폐기물처리장 시설, 새만금 간척, 4대강 정비 사업 등이 경제담론과 환경 이슈가 갈등한 대표적인 사례라 할 수 있다. 이러한 갈등은 촛불집회나 법정 투쟁 등을 통해 전 사회적으로 나타났고 학교 환경교육은 이 갈등 속에서 확대되기 위해 일종의 타협을 선택하는 모습을 보인다. 경제성장에 대한 반성 또는 경제성장과 구별되어 발전되어 왔던 환경교육이 경제적 성장과 궤를 같이 하는 패러다임적 전환을 보이게 된 것이다(최돈형·이성희, 2012).

‘지속가능발전’ 개념이 부각되면서 환경교육은 환경보다는 발전을 지속가능하게 하는 교육, ‘지속가능성교육’으로 바뀌어야 한다는 주장이 공감을 얻었다. 김대중 전 대통령은 2000년 2월 11일 「새 천년 환경인 모임」에서 21세기는 환경보전 없이 성장 자체가 불가능한 시대라고 발언하였고, 2000년 6월 5일 「새 천년 국가환경비전」에서는 “환경대국, 환경선진국, 환경문명국”을 지향해야 한다는 국가 정책 방향이 공식화되었다. 후속하여 대통령 직속 자문기구로 ‘지

속가능발전위원회’가 설치되었다. 2002년 지속가능발전세계정상회의(WSSD)가 「지속가능발전교육 유엔 10년」의 추진을 유엔총회에 권고하였고 이 안은 통과되어 유네스코가 이를 담당하게 되었다. 즉 지속발전교육이라는 개념이 국제적이고 전세계적으로 수용된 것이다.

그러나 갈수록 전 지구적으로 기후위기 등 환경 문제의 시급성이 커지고 국제적 연대가 필요해지면서 지속발전교육이라는 합의가 가지는 한계가 뚜렷히 나타나고 있다. 어느 국가도 환경 이슈에 대응하기 위해 자국의 경제적 성장을 선뜻 양보하지 않는 상황에서 환경 이슈는 모두의 문제이지만 모두의 문제가 아니며, 국제적 협상이 쉽지 않음을 글래스고 협약 역시 증명해 보였다.

국내에서는 이보다 더 성장주의가 강화하여 지속발전가능교육이 ‘녹색성장교육’으로 전환되었다. 환경 이슈를 고려해야 하는 이유가 세계적인 그린라운드 속에서 국가경쟁력을 갖추기 위해서라는 경제적 이유로 수렴되고 성장을 위한 환경보호가 교육과정 전반에서 강조되었다. 한국개발연구원에서는 녹색성장을 ‘기후변화에 대한 국제적 노력에 효율적이고 공정한 방식으로 동참하면서 선진국과의 1인당 소득 격차를 지속적으로 축소하는 성장’이라고 정의했다(한진희·김재훈, 2008). 한승수 전 국무총리는 녹색성장 전략을 가장 먼저 시행한 국가가 한국이며, 전 세계적으로 가장 선도적인 변화를 시도하고 있다고 자평했다(The Korea Times, 2012.6.7.). 그는 녹색성장이 기후변화에 대한 한국의 대응이라며 기후위기 인식을 드러내면서도, 기후변화를 정책 기획 방정식의 변수로 인정함으로써, 새로운 성장동력이 될 것이라며 녹색성장을 새로운 ‘성장 패러다임’이라고 표현했다.

이렇듯, 녹색성장이라는 슬로건을 건 국가 주도 정책에서 환경적 접근은 약화되었고, 심화되는 기후변화에 대해서도 기술적, 과학적, 산업적으로 접근하는 태도가 자리잡게 되었다. 최돈형·이성희(2012)는 이 시기의 학교 환경교육은 이전보다 사회·경제적 성장을 더욱 전면적으로 지향했다고 평가한다. 학교 환경교육 역시 지속가능발전 혹은 녹색성장에 부합하는 ‘성장 중심’ 패러다임으로 그 내용과 구성이 조직되었기 때문이다. 이는, 에너지 전환에 대한 내용이 나 산업 구조에 관련된 내용들은 학교 환경교육에서 비중을 차지하지 못하게 되고 쓰레기 분리배출, 일회용품 줄이기 등 개인적 실천, 환경보호를 위한 도덕성 증진 등에 초·중·고등학교 환경교육이 치중하게 되는 배경이 되었다.

라. 위기감이 만들어내는 새로운 대설화

2008년 「환경교육진흥법」이 제정되면서 환경교육의 근거 법령이 마련되어 지역별로 환경교육센터가 설립되었다. 2018년에는 환경부에도 환경교육 전담부서인 환경교육팀이 신설되었고, 교육부 및 교육청, 지방자치단체에서 매해 환경교육종합계획과 관련 제도를 마련하여 추진

하고 있다. 2021년에는 「환경교육진흥법」이 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」로 전부 개정되면서, 학교 및 사회 전 분야에서 환경교육을 더 활성화하기 위한 지원방안이 법제화되었다. 개정된 법령에서는 초등학교 및 중학교 장은 학생을 대상으로 기후환경교육을 매년 정기적으로 실시하여야 한다고 명시하여 기후환경교육이 의무화되었다. 「교육기본법」도 일부개정되었는데, 교육이념에 지속가능한 발전에 대한 내용을 포함하고, 국가와 지방자치단체로 하여금 모든 국민이 기후변화에 대응하기 위한 환경교육을 받을 수 있도록 지원하게 하는 내용이다. 2022년에 고시될 새로운 교육과정에서 기후위기에 대응하는 환경교육을 확대하기 위한 논의도 활발히 이루어지고 있다. 이는 학계 및 환경교육운동계가 환경교육의 제도화·의무화라는 공동의 목표를 위해 조직적으로 오랜 기간 노력해온 결과인 동시에, 코로나19의 유행과 심각해져 가는 기후위기·환경재난을 계기로 급격히 확산된 사회적 위기감이 이루어낸 결과라고 볼 수 있을 것이다. 급격한 기후변화로 인한 재난과 반복되는 팬데믹은 사회 구성원 모두에게 그전과 다른, 실체적 위기감을 경험하게 했다. 그러한 위기감은 그간의 교육에서 어린이와 청소년에게 환경교육을 강화해야 한다는 주장에 설득력을 부여했다.

이에 따라 각 시·도 교육청은 기후천사단 또는 튜베리 100명 만들기 등의 캠페인을 벌이고 새로운 기후운동 단체의 조직을 지원하고 있다. 하지만 1970년대부터 스웨덴의 환경교육이 생태적 가치를 우선하는 사회를 지향해온 것에 대한 고찰보다는 두각을 나타낸 청소년 기후운동가인 그레타 튜베리 한 사람의 이름에 더 주목하는 경향을 보인다. 현재의 사회와 환경 문제에 학생들의 참여 기회를 확대하기보다 새로운 학생 동아리를 만들어 학생과 사회, 학교와 삶을 분리시킨다. 일회성 행사가 실제적인 효과가 없거나 오히려 많은 양의 쓰레기를 발생시켜 환경에 부정적인 영향을 주더라도 환경을 주제로 하고 있다면 지지받는 사례도 드물지 않다. 실제적인 변화 대신, 환경 그리고 환경교육이라는 말이 정당성을 제공하는 것이다. 환경교육은 새로운 대설화가 되어 가고 있다.

기후위기는 인간 사회 전반을 뒤흔들고 있는 크고 중대한, 문명사적 위기임이 분명하다. 그러나 기후위기는 위기감의 강조, 즉 위기를 피하기 위해 조심하거나 경각심을 가지는 것으로 해결될 수 없다. 기후위기는 인간이 자연생태계를 대태도, 즉 문명 자체의 문제로 발생한 것이기 때문이다. 지구환경은 자연적 변화를 가지지만, 근래 변화는 인간의 활동에 의한 것이었고 압도적으로 크고 급속한 변화가 나타나고 있어 이 시기를 ‘인류세(Anthropocene)¹¹⁾’라고 명명해야 한다는 주장이 과학 영역과 인문 영역 양쪽에서 동의를 얻고 있다. 이처럼 비인간계

11) ‘인류세’라는 용어는 네덜란드의 화학자 크뤼첸(Paul Crutzen)이 처음 사용한 용어로 새로운 지질시대의 명명을 제안한 것이다. 현재는 지질학적으로 충적세인데 크뤼첸은 인류가 지구환경에 끼친 영향의 중대성을 강조하며 이를 구별해야 한다고 주장했다. 구체적으로 인류세는 급변하는 지구 환경에 따른 어려움을 겪는 현재 이후의 시대를 의미하며, 인간으로 인해 만들어진 시대라는 뜻이다.

와 인간 사회를 분리하고, 비인간계에 끼치는 영향보다 인간 사회의 경제성장을 우선해온 수백 년간의 선택들, 그리고 그 선택을 정당화해온 근대적 패러다임으로 인한 기후위기를 우리는 마주하고 있는 바 근대 문명과 성장중심주의에 대한 성찰은 필수적이다. 성찰없이 확산되는 위기감은 환경교육의 확대를 이루는 동력일 수 있으나 우리 모두가 마주하고 있는 문명사적 위기를 통과하기 위한 에너지가 되기는 어렵다.

이재영 국가환경교육센터장은 “환경문제가 없더라도 언제나 환경교육은 필요한 것”이며, 좋은 삶을 살고자 하는 맥락 속에서 자신만이 아니라 자신을 둘러싼 자연과 환경, 공유하고 있는 다른 사람을 함께 묶어 좋은 삶을 설계하게 하는 환경교육을 이야기한다(그린포스트코리아, 2020.3.4.). 지금이 위기이기 때문에 환경교육이 필요한 것이 아니라 삶의 본질이 환경교육과 연결되어야 한다는 것이다. 나와 다른 존재 그리고 함께 존재하는 환경을 고민하는 것은 삶을 고민하는 것과 다르지 않다. 나와 다른 존재, 그리고 환경 사이의 관계성은 삶에서 결정적이며, 지금 시대에 더욱 부각되고 있기 때문이다. 교육은 인간의 삶과 성장을 탐구하고 실천하는 행위인 바, 좋은 삶을 설계하고 좋은 삶을 살기 위해서 나와 다른 존재 그리고 환경을 통합적이고 전체적으로 접근하는 교육은 시대의 요청인 동시에 교육의 본질에 부합하는 전환인 것이다.

3. 기후위기에 대응할 수 있는 교육 체제의 의미

근대적 산업문명과 교육체제의 한계를 지적하고 새로운 교육체제를 구축해야 한다는 요구는 과거부터 지속적으로 제기되어 왔다. 특히 2011년 일본 후쿠시마 원전 사고로 근대체제에 대한 성찰이 우리 사회에서 전면화되기 시작했고 ‘교육의 생태적 전환’이라는 개념이 등장했다(박복선, 2011). 많은 사람들이 원전사고가 자연재해가 아닌 근대 체제의 자기 한계로부터 비롯된다는 생각을 갖게 되었고, 환경교육을 강화하는 것을 넘어 교육체제 자체를 전환하기 위한 논의들이 이루어졌다(안성균, 2016; 윤상혁, 2015; 이병승, 2016; 이재성, 2016; 정용주, 2015). 코로나19의 유행은 또 한번 교육의 생태적 전환을 쟁점화했다. 전국 시도교육감협의회(2020)의 ‘기후위기·환경재난 시대 학교환경교육 활성화 방안 연구’, 서울교육청의 ‘생태전환 교육 중장기발전계획’, 경남교육청의 ‘교실수업·학교행정·교육복지·생태환경교육의 대전환’ 등은 산업화, 근대화, 도시화라는 이름을 앞세워 환경과괴를 가속화하고 있는 것을 교육의 문제 중 하나로 보고, 이를 벗어나기 위한 대안으로 ‘문명의 전환’이라는 방향을 제시했다.

교육부에서도 2022년 교육과정 개정을 앞두고 국민과 함께하는 미래형 교육과정 추진계획을 발표했다(교육부, 2021.4.21.). 이 계획에는 미래교육의 방향을 가늠할 수 있는 여러 개념들이 등장하는데 생태전환교육 역시 포함되어 있다. 교육부는 지속가능한 미래 그리고 불확실성

에 대비하기 위하여 존중, 자율, 연대 등의 가치를 중심으로 하는 민주시민교육을 강화하는 한편, 교육과정 목표 및 내용에 생태전환교육을 반영하였다고 밝혔다. 이는 그간의 체제에서 전환이 필요하며, 그 전환은 생태적 관점을 기반으로 하여야 한다는 비전이 구체화된 것이라고 평가할 수 있다.

<표 2-1> 기후위기 대응을 위한 추진 경과(전국시도교육감협의회 학교환경교육 정책연구단, 2020. 19를 수정 및 보완)

날짜	주체	내용
2019. 9.24.	기후운동가 그레타 툰베리	UN 총회 연설
2019. 9.24.	청소년기후행동	수업결석시위
2019.11.27.	문재인 대통령	‘푸른하늘의 날’ 제안
2020. 2.17.	박종훈 경남교육감	‘기후위기·환경재난시대, 학교환경교육 비상선언’
2020. 5.17.	문재인 대통령	한국형 뉴딜에 ‘그린뉴딜’ 포함하여 발표
2020. 5.22.	환경부	사회관계장관회의에서 ‘녹색전환을 위한 환경교육 의제 논의’
2020. 5.29.	전국시도 교육감협의회	비상선언 합의, 「환경교육진흥법」 개정 추진, ‘학교환경교육 정책연구단’ 구성 결의
2020. 6. 5.	기초지방자치단체	‘기초 지방정부 기후위기 비상선언’, 정부와 국회에 ‘2050 탄소순배출제로 선언’ 요구
2020. 6.18.	조희연 서울교육감	서울시교육청 생태전환교육 중장기계획 발표
2020. 7. 7.	지방자치단체	‘탄소중립 지방정부 실천연대’ 발족 (17개 광역지방자치단체, 64개 기초지방자치단체)
2020. 7. 9.	전국시도교육감협의회	‘기후위기·환경재난시대 학교환경교육 비상선언’
2020. 7.14.	교육부(관계부처합동)	‘그린스마트 미래학교’ 추진 발표, 친환경·디지털 교육 환경을 조성하기 위해 그린+스마트 융합 추진
2020. 7.22.	반기문 국가기후환경회의 위원장	서울시교육청 제2회 생태전환포럼에서 미래세대의 환경학습권 보장 강조, 기후환경교육 의무화 제안
2020. 9. 8.	강득구 국회의원	「교육기본법 및 환경교육진흥법」 일부개정안 발의
2020. 9.14.	전국시도교육감협의회	학교환경교육 정책연구단 1차 포럼 개최
2020. 9.17.	한국교육개발원	토론회(주제: 지속가능한 미래를 위한 기후위기 대응교육의 방향과 과제) 개최
2020. 9.24.	국회	‘기후위기 비상 선언 결의안’ 채택 - 2030 국가온실가스 감축목표의 적극적 상향 - 2050 온실가스 순배출 ‘제로’를 지향하는 이행 전략 수립 촉구 - 국회 내 기후위기 대응을 위한 특위 설치 결의
2020. 9.25.	청소년기후행동	온라인 기후결석시위
2020.10.29.	전국시도교육감협의회	학교환경교육 정책연구단 2차 포럼 개최
2020.11. 4.	전국시도 교육감협의	학교환경교육 정책연구단 연구 결과 보고
2020.12. 7.	경제중대본 경제장관회의	‘2050 탄소중립 추진전략’ 발표
2020.12.10.	문재인 대통령	탄소중립선언. 지역별 맞춤형 전략 및 지역주도 녹색사업 육성 추진 발표

2021. 1.14.	전국시도교육감협의회	상시기구로 기후환경교육위원회 신설 결정 (목적: 학교환경교육의 체계성과 지속성 확보, 탄소중립학교 달성 등), 탄소중립학교 달성을 위한 학교 현황조사 및 추진방안 수립 연구 운영 결의
2021. 3.30.	전국시도교육감협의회	시·도 교육청, 전국시도교육감협의회·유관기관 공동으로 참여한 기후환경교육위원회 개최, 기획단 구성
2021. 3.31.	환경부	'전국시장군수구청장협의회'와 2050 탄소중립 업무협약 체결
2021. 5.18.	국제에너지기구(IEA)	'2050 탄소중립(Net Zero) 달성을 위한 로드맵' 발표
2021. 5.24.	P4G 서울 정상회의	'지방정부 탄소중립 특별세션' 운영, '지방정부 2050 탄소중립 공동선언' 발표
2021. 6.11.	전국시도교육감협의회	2021. 학교환경교육 정책협의회와 공동개최, 시·도 교육감·교육부·환경부 '2021 환경공동선언문' 내용 합의

그러나 <표 2-1>에서 알 수 있듯이 대부분이 선언이자 계획이다. 실제적 변화나 전환은 아직 이루어지지 않고 있다. 기후위기 대응 교육체제는 교육의 제도와 행정, 정책 등이 실제적으로 기후위기에 대응할 수 있도록 집행되는 것과 교육의 내용이 전환되는 것으로 나누어 모색해볼 수 있다.

가. 민주주의 강화에 부합하는 '정의로운 전환'

기후위기에 대응한다는 것은 기후환경이 변화하는 것에 적응하여 새로운 삶의 형태를 구성해내고 동시에 기후환경이 더이상 변화하지 않거나 또는 변화의 속도를 늦출 수 있도록 조치를 취하는 것, 그리고 기후변화에 대한 취약성을 감축하거나 없애는 것이라고 말할 수 있다. 기후환경이 변화하는 것에 적응하여 새로운 삶의 형태를 구성한다는 의미는 미세먼지와 반복되는 팬데믹에 대응하여 마스크를 착용하고 바른 손씻기를 실천하는 것, 많아진 여름일수와 강수량에 대비하여 횡단보도마다 그늘막과 비 피할 쉼터를 만드는 것, 한반도를 온대기후가 아닌 아열대 기후로 기록하는 등 인간이 변화시킨 기후를 인정하고 변화한 기후환경에 대한 정확한 정보를 전달하는 것 등이라 할 수 있다. 기후환경의 변화를 신기하거나 낯선 일로 여기기 보다 변화한 환경에 터하여 삶을 이어가는 것이다.

한 걸음 더 나아가, 기후위기에 실제적으로 대응한다는 것은 무엇인가. 교육계는 그간 많은 문제제기를 받아왔고 그에 대하여 부단한 혁신을 시도해왔다. 그간 이루어진 공교육 제도의 변화 경향을 한 가지 키워드로 설명한다면, 학생중심주의의 방향 전환이라고 할 수 있을 것이다.

우리나라 공교육 제도는 무척 빠르게 구축되었다. 1948년 제정된 「제헌헌법」에 “적어도 초 등교육은 의무이며 무상으로 한다.”는 내용이 규정되면서 한국의 공교육은 제도화되었다. 국

가기록원에 따르면, 한국의 초등학교 취학률은 한국전쟁 중인 1951년에도 86.2%에 달했다. 즉 의무교육제도가 굉장히 빠른 속도로 착근된 것이다. 이후 인구의 급증으로 의무교육 학령기 인구도 기하급수적으로 증가하였고 1980년대까지 한국 공교육은 질보다 양의 증대를 통해 교육서비스를 제공하는 것 자체가 가장 우선시되었다. 그러다 1990년대에 들어 한국의 공교육 제도의 질적인 변화가 시도되었는데 학교 교육에서 삶을 통합적으로 다룰 수 있도록 학교 시설에 도서관과 체육관 등이 포함되기 시작했다. 2001년 「7.20. 교육여건개선사업」으로 학급당 학생 수가 35명 이하로 줄어들면서 제공되는 교육이 실제로 학생들과 어떻게 맞닿고 있는지에 대한 관심이 주목받게 되었다. 다양한 학습방법들이 시도되었고 학습자를 중심으로 하는 교실수업 혁신 운동이 확산되었다. 2008년 전후로 학생인권법 제정 운동이 전국적으로 일고, 2010년 「경기도 학생인권 조례」가 제정되면서 교육계에서 학생의 권리 그리고 학생의 존재가 교육의 중요한 이슈로 자리잡았다. 이러한 과정을 통해 교육의 목표와 내용이 실제로 학생의 역량을 함양하는 것을 추구해야 한다거나 수업의 주도성을 교사가 독점하지 않아야 한다는 등의 문제의식이 일반화되었다. 이전까지 수업장면을 기록할 때 교사만을 비추던 카메라의 방향이 전환되어, ‘배움의 공동체’ 운동이나 일부의 수업비평에서 학생 활동만을 기록해 해당 수업의 교육적 의미를 분석하는 등 적어도 공교육 제도에서 교육의 질 제고는 학생을 중심에 두고 접근되어 왔다. 가르치는 자 또는 교육 서비스의 공급자가 가지고 있는 권한을 교육에 참여하는 모든 구성원, 특히 학생들과 나누는 것을 통해 교육을 민주화시키고자 하는 시도라고 할 수 있다. 이는 교육의 본질이 무엇인가에 대한 우리 사회의 대답이자, 교육계에서 노력해온 교육의 민주화 경향이기도 하다. 수업의 혁신과 학교 민주주의 그리고 학생 자치는 교사, 교육청, 교육부, 시민사회가 모두 중요하게 요구하고 노력하는 부분들이다.

학생중심적으로 교육이 변화하고 발전해왔다는 것의 또 한 가지 의미는 소수자 학생의 권리를 보장하고 비차별을 실현하는 방식으로 민주주의와 인권이 확장되어 왔다는 것이다. 다른 국가 또는 문화권의 배경을 가진 학생, 장애와 질병을 가진 학생, 학습의 속도가 다르거나 배움에 곤란을 가진 학생, 성적 지향과 성정체성의 다양성, 임신과 출산을 경험하는 학생, 재해 및 재난, 폭력의 피해를 경험했거나 경험하고 있는 학생, 경제적·사회적 배경으로 불평등이나 취약성을 겪는 학생 등의 다양한 소수자 학생 집단이 학습과 학교 생활에서 차별받지 않고 동등하게 권리를 향유할 수 있도록 하는 제도와 실천은 계속 확대되어 왔다. 학생인권조례나 학생인권종합계획 등에서도 소수자 학생의 권리 보장이 자주 쟁점이 되고 있으며, 코로나19의 유행 상황에서도 보다 취약한 학생들의 권리 보장 조치가 주된 정책적 과제로 요구되었다. 각 자도생의 경쟁 사회에서도 교육은 상대적으로 취약 계층에 대한 보호를 역할로 가지고 있는 대표적인 공공 영역이며, 교육의 발전 과정에서 사회적 소수자에 대한 권리의 확대가 이루어

져 왔다.

기후위기에 대응하기 위한 전환 과정에서도 민주주의와 소수자의 권리 확대가 요청된다. ‘공정한 전환’ 또는 ‘정의로운 전환’이라고 불리고 있는 이러한 흐름은 기후위기 대응을 위해 사회 전 부분의 변화가 필요하며 따라서 어떤 지역이나 업종에서 급속한 전환이 필수적인데, 이 과정에서 과정과 결과가 모두에게 정의로워야 한다는 개념이다. 정의로운 전환을 이루기 위해 당사자들의 의사결정 과정에 참여할 권리를 요구하고, 실제적이고 구체적인 정보의 제공을 주장하고 있다. ‘정의로운에너지전환 연구팀’은 석탄발전소 노동자를 대상으로 한 설문조사 결과를 통해 3천 명이 넘는 응답자 중 석탄화력발전소 폐쇄시점 등 진행사항을 정확히 알고 있는 노동자는 8.7%에 불과하다며, 그마저도 신문, 방송 등 마스크와 직장동료를 통해 들은 것이며 회사나 노동조합을 통해 들은 경우는 소수였다고 밝혔다(가톨릭뉴스, 2021.9.8.). 이는 주권자로서의 요구이기도 하다. 대의민주주의는 주권자의 지지를 정치적 정당성으로 삼아 유지되고 이는 국가의 주권을 사회 구성원 개개인이 나누어 가지고 있다는 개념을 바탕으로 삼고 있다. 그런데 주권자들이 알지 못하고 지지하지 않는 사회의 전환은 지금의 정치 체제에서 정당성을 획득하기 어렵고 민주적이라고 평가하기 힘들다.

더불어, 청소년의 노동인권의 측면에서 기후위기가 접근될 필요도 있다. 기후위기에 대응하기 위해서는 산업구조의 전환이 필수적인데, 특성화고등학교의 60%정도가 공업계열로 산업구조 전환의 대상이 되기 때문이다. 공업계열 학생들은 주로 발전소나 제조업 사업장에서 현장실습을 하고 취업을 하게 된다. 발전소와 제조업 등의 계열은 기후위기 대응을 위한 산업구조 전환의 전면에 위치해 있어, 대표적으로 화력발전소는 전면폐쇄가, 제조업 중 상당수는 축소 또는 전혀 다른 기술과 노동을 필요로 하는 산업으로의 이동을 요구받고 있다. 공업계열 뿐만 아니라 상업·정보계열, 디자인 등 예술계열, 수산·해운계열, 가사·실업 계열도 전환을 요구받는 사업장에서 실습을 하고 취업하게 된다. 이러한 전환에서 특성화고등학교 학생들의 노동권은 어떻게 보장될 수 있는가? 특성화고 교육과정은 기후위기에 대해 무슨 내용을 포함하여야 하는가?

십대의 아르바이트 노동도 기후위기의 영향 아래 있다. 갈수록 물류와 배송 관련 수요는 급증하고 있으며 폭우와 폭설, 폭염이 잦아지면서 물류와 배송 업계의 노동강도 및 업무위험도는 갈수록 높아지고 있다. 대표적인 사례를 최근에도 찾을 수 있다. 2021년 9월 허리케인 ‘이다’가 뉴욕시를 강타했다. 첫날 13명이 사망한 이 허리케인으로 뉴욕시는 시민들에게 집에 머무르기를 권고했고 일부 사람들은 배달 앱을 통해 식사를 주문했다. 허리케인 속에서 오토바이를 타고 음식을 배달해야 했다. Lauren Kaori Gurley & Joseph Cox 등의 기자와 언론들이 배달플랫폼과 노동자들을 인터뷰했고 그 과정에서 몇몇 회사들은 배달서비스를 중단했으나 일

부는 논평을 거부하고 서비스를 유지했다. 노동문제연구소 ‘해방’ 오민규 연구실장은 물에 잠긴 거리를 오토바이를 타고 건너는 뉴욕시 배달노동자의 영상(Unequal Scenes, 2021.9.2.)을 공유하며 이런 상황에서도 배달을 해야 하는 플랫폼 노동자들의 현실을 고발했다.

나는 Morningside Heights에서 내 오토바이로 음식을 배달했습니다. ... 매우, 매우 힘들었습니다. 교통량이 많았습니다. 잠깐씩 아무것도 보이지 않았어요. 마지막 주문에서는 오토바이가 (침수되어) 켜지지 않았습니다(Lauren Kaori Gurley & Joseph Cox, 2021.9.3.).

허리케인이 강타한 뉴욕에서 Grubhub라는 배달 플랫폼으로 일하는 노동자가 저녁식사 배달을 하고 있는 영상입니다. 저 상황에서 Relay라는 배달 플랫폼은 1건당 2달러 추가 배달료로 인센티브 걸었다고 합니다. 이걸 살인미수 내지 살인교사에 해당하는 것입니다. 저 날 수많은 배달 노동자들이 쏟아지는 빗줄기와 허리까지 차는 물길을 오가다 오토바이 또는 전기 자전거의 시동이 걸리지 않는 일들을 겪었고 공포에 떨었다고 합니다. 결국 상당수 오토바이는 수리점으로, 이 비용조차 대거 어려운 모터자전거 사용자들은 손수 자전거를 해체한 후에 부품을 갈아 끼웠다고 하는군요. 이런 비용은 당연히 플랫폼이 아니라 배달 노동자 개인이 부담합니다(오민규, 2021.9.3.).

기후위기 속에서 적은 돈으로 위험한 노동에 내몰리는 배달 노동자의 현실은 곧 십대 청소년의 삶이기도 하다. 이 영역은 십대 아르바이트 노동자가 많이 종사하는 직종이기 때문이다. 청소년의 노동권 보호 및 노동인권 보장은 현재의 정규 교육과정과 연계성이 적더라도 학교의 역할 중 하나다. 학교는 학생을 교육하는 교육기관이기도 하지만 동시에 아동복지법 및 인권 관련 법 체계 안에서 학생을 보호하는 보호 및 지원의무기관이기도 하기 때문이다. 이런 이유로 학교전담노무사제도가 운영되고 있으며 노동인권교육 활성화 조례 제정 등 각 시·도 교육청의 노력들이 이어지고 있다. 그간 청소년 노동자의 권리 침해는 사업주나 고객으로부터의 임금체불, 강제(추가)노동, 언어폭력, 성추행 등이 많은 비율을 차지했다. 그러나 기후위기로 인해 사회 전반과 모든 생명체들의 삶이 변화하고 있는 상황에서 뉴욕의 허리케인 사례처럼 기후위기의 영향으로 노동인권의 침해 양상 역시 변화하고 있다. 기후위기에 대응한다는 것의 의미는 기후위기로 인한 지구 생태계의 악화를 막고 회복하는 것과 동시에, 기후위기로 인해 특정한 집단에게 피해가 집중되는 불평등을 해소하는 것을 의미하는 것이다.

이러한 맥락에서 교육계의 기후위기 대응은 민주주의의 실현, 평등과 비차별의 가치를 포괄하는 것이어야 한다. 지금까지 교육계의 혁신이 추구해온 학생 중심 그리고 소수자의 권리 증대와 같은 민주주의의 가치를 계승하고, 기후위기에 대응하는 사회적 전환에서 요구되는 ‘정의로운 전환’을 교육적으로 실현하고 그에 기여할 수 있어야 한다.

더불어 노동이 요구하는 ‘정의로운 전환’만큼 학교 교육의 참여자인 어린이, 청소년들의 당면한 문제인 ‘세대간 기후 정의’ 실현에도 교육은 기여할 수 있어야 한다. 특히 기후정책의 영향

을 받지만 그 정책에 개입할 권한을 보장받지 못하는 어린이, 청소년에게는 제도적 차원에서 의사결정에 참여할 수 있는 방안을 제공해야 한다(조효제, 2020). 지금 청소년들이 전 세계적으로 결석시위 등의 방법으로 직접행동에 나서고 있지만 보다 안정적이고 제도적인 방법을 보장할 필요가 있다. 충분한 정치참여가 보장되지 못하는 경우, 조효제는 미래 어느 시점에 ‘기후 과거사 청산 운동’이 일어날 수도 있을 것이라고 예상한다. 그럴 경우 현재 실현되지 못한 정의를 나중에라도 기억하고 그것을 ‘역사적’으로 심판함으로써 우리 공동체의 교훈으로 삼기 위해 정확한 정보를 학생들에게 제공하는 방식으로라도 기후정의에 대한 책무성을 질 수 있어야 한다는 것이다. 이 과정에서 교육은 다시 호출된다. 교육은 정의로운 전환의 맥락에서, 어린이와 청소년에게 정보를 충분히 제공하고 현재 및 향후의 정치 참여를 지원하여야 한다.

나. 현실을 변화시키고 체감할 수 있는 기후위기 대응

기후위기·기후재난의 시기에 전 세계에서 기후 소송이 잇따르고 있는데, 실제로 현실을 변화시킬 만큼의 기후위기 대응이 이루어지지 않고 있다는 것을 법적으로 지적하는 것이다. 국내에서도 2018년부터 기후운동에 관심을 가진 청소년들이 모여 「청소년 기후 소송단」을 결성했다. 이 단체가 결석시위 등의 활동을 해나가며 심포지움을 여러 차례 진행했는데, 여기에 참여했던 법조인들이 주도하여 실제 기후소송이 법적인 형태로 가능한지를 판단하게 되면서 헌법소원이 추진되게 되었다.

청소년 기후 소송은 대한민국의 청소년 세대가 대한민국의 기성 세대에게 제기하는 소송이기도 하다. 피해에 대한 법적 소송의 형태는 민사적으로 손해배상을 청구하는 방법이 보다 일반적이나 기후위기에 대응하는 국가의 행위, 즉 국가의 보호가 부족하다는 점을 들어 2020년 3월 13일 헌법 소원을 제기하게 되었다.

구체적인 헌법 소원의 대상은 첫째, 온실가스 감축 목표에 대한 것이다. 온실가스 감축목표를 국가가 정하고 실천하는 것과 관련된 법률이 존재하는 국가가 여럿 있고 한국에도 2010년, 「저탄소 녹색성장 기본법」이 제정되어 2조 1항 1호에 “정부는 온실가스 감축목표를 정해야 한다”는 법규가 존재한다. 이를 근거로 2009년 대통령령 25조를 통해 2020년까지 연간 약 5억 4천 300만톤(이산화탄소 환산치)으로 감축하는 국가온실가스감축목표(NDC)를 세웠다. 그러나 오히려 온실가스 배출량은 증가해 연간 7억톤 이상에 다다랐고 2016년 12월, 시행령 개정으로 기존에 수립한 2020년 목표를 폐기했다. 계속 목표를 달성하지 못했고 2019년 10월, 한국 정부는 「2차 기후변화대응 기본계획」을 확정했다. 2차 기본계획의 구체적 내용은 2030년까지 온실가스 배출량을 5억 3천 600만톤으로 줄이고, 이러한 목표를 위해 국무조정실과 환경부가 주관하여 관련 부처가 참여하는 이행·점검·평가 체제를 만드는 것이다.

그러나 2차 기본계획은 국제 기후변화 전문 평가기관으로부터 ‘기후악당(Climate Villain)’이라는 평가를 받았다. 한국의 기후변화에 대한 책임과 역량을 고려했을 때 매우 불충분한 목표였기 때문이며, 한국은 1인당 온실가스 배출량이 가파르게 증가하고 있는 국가이기 때문이다 (장다울, 2020.10.20).

이 부분에 청소년 기후 소송의 첫 번째 쟁점이 있다. 이 헌법 소원의 대상은 「저탄소 녹색성장 기본법」에서 국가온실가스감축목표를 구체적으로 정하도록 하고 있고, 그에 따라 구체적인 목표를 제시하는 시행령, 즉 법률과 시행령 두 가지가 모두 국민의 환경기본권을 충분히 보호하고 있지 못하고 있다는 점이다. 대통령이 국가온실가스감축목표를 정했는데도 지키지 않고, 후속 대책도 없이 중간에 폐기하는 등의 무책임성을 보인 것은 국민의 기본권을 보호하지 않고 헌법을 위반한 것으로 볼 수 있다는 주장이다.

두 번째 쟁점은 ‘포괄위임금지 원칙’ 위반과 관련된 것이다. 포괄위임금지 원칙이란 「헌법」 75조에 기반한 것으로 법률에서 일부의 내용을 대통령령으로 위임할 때 지나치게 포괄적으로 넘길 수 없다는 원칙을 말한다. 현재 「저탄소 녹색성장 기본법」에서는 정부가 온실가스감축목표를 정해야 한다는 내용과 함께 목표를 정할 때 국내 여건과 각국의 동향을 참작해야 한다는 조항이 제시되어 있다. 이 부분이 지나치게 포괄적으로 위임되어 있어 포괄위임금지의 원칙을 위반하고 있다고 청소년 기후 소송에서는 헌법 소원을 제기한 것이다. 독일의 「기후보호법」에서는 2030년까지 온실가스 감축의 목표를 1990년 대비 55% 감축된 수치여야 한다는 등으로 구체적으로 명시하고 있다. 또한 매해 감축된 양을 조사하고 정부에 보고해야 하며, 만약 목표량을 초과하여 온실가스를 배출하게 되면 그 다음 해에 감축목표가 강화되어야 하는 장치가 법률에 포함되어 있다. 그럼에도 2021년 4월, 독일 연방헌법재판소는 「기후보호법」이 기후변화에 대응하지 못하고 있으며 2030년까지 온실가스 감축부담을 유예하고 있다고 지적하며 위헌 판결을 내렸다(경향신문, 2021.4.29.). 반면, 한국의 「저탄소 녹색성장 기본법」은 감축목표에 대한 기준 자체가 명확하게 제시되어 있지 않고 목표를 달성하지 못했을 때의 조치도 밝혀져 있지 않다. 이러한 법률의 미비로 인해 온실가스 감축에 대해 국가적 집행이 이루어지지 않고, 기후위기에 대해 정부 및 대통령이 무책임하게 방치하게 된 것으로 볼 수 있다. 이에, 헌법을 위반하고 있다고 헌법소원 청구인들은 보고 있다.

청소년 및 기후운동 단체들은 교육계에도 기후위기에 대하여 실효성 있는 대응에 나설 것을 요구하고 있다. 구체적으로 다음과 같은 내용들이 요구사항으로 전국 시도교육감들에게 전해졌다.

하나, 기후위기를 대응하기 위해 교육 시스템의 생태적 전환이 필요함에 공감하고 이를 위한 교육청 내부의 기후

위기 대응 방안 그리고 교육 시스템이 스스로 기후위기 대응을 할 수 있기 위한 지원방안을 마련해주세요.

하나, ‘탈석탄’ 금융을 선언한 은행을 교육청의 금고 선정시 우대한다는 내용을 조례 개정으로 약속해 주세요. 미래세대를 위한 교육 기관의 소중한 교육 예산이 화석연료 투자를 부추겨서는 안됩니다. 부디, 교육 예산이 우리가 살아갈 미래를 기후 재난으로 밀어 넣지 않도록 도와주세요.

- 청소년기후행동(2020.6.25.)

보다 구체적인 두 번째 요구사항은 서울시교육청 등 몇몇 지역 교육청이 이를 수용하여 탈석탄 금고를 선정하였다. 또한 첫 번째 요구사항인, 기후위기 대응 교육 시스템을 구축의 내용을 구체화하기 위하여 전국 시도교육감협의회는 ‘기후위기 · 환경재난시대 학교환경교육활성화 방안 연구(2020)’를 실시했다. 이 연구는 ▲교육기본법과 환경교육진흥법, 각 지역 상황에 맞는 학교환경교육 활성화 조례 제 · 개정을 통한 법적 기반 마련, ▲온라인 환경교육 통합 정보 시스템 구축, 학교환경교육 지원을 위한 기관 지정 및 운영, 17개 시도 교육청을 연결하는 협력 기관 설치 및 시도교육청에 기후환경교육 전담팀 설치 등 제도적 기반 마련, ▲환경교육진흥법 개정과 시민기부금 및 그린펀드와 연계한 재정 마련, ▲교원의 기후환경교육 역량강화와 지구생태시민을 기르는 교육과정 마련, ▲그린과 스마트를 품은 미래학교 구축 등을 주요 내용으로 제시하였고, 전국 시도교육감협의회 등은 이 연구의 로드맵에 따라 여러 정책을 추진 중이다.

그러나 이 연구의 내용에도 많은 부분이 교육을 무슨 내용으로, 어떻게 할 것인가와 관련되어 있다. 학교 교육이 아니라 학교라는 공적 시스템 혹은 공공기관이 기후위기 대응에 실제로 어떻게 기여할 수 있을지에 대한 계획은 여전히 부족하다. 탄소중립학교, 자원순환센터로서의 학교, 마을 숲으로서의 학교, 생태적인 냉난방 시설, 에너지 전환 등에 대한 계획이 구체적으로 수립되고 집행될 필요가 있다.

또한 이것은 국가와 지방자치단체(지방교육자치단체)의 책무로 분명히 규정되어야 한다. 학교가 생태적인 기관이 된다는 의미는 학교가 환경에 해를 끼치지 않고 기후위기 대응에 기여한다는 의미만을 가지지 않는다. 윤리적 소비가 사회적으로 일반화된 지금, 다른 재화는 구매를 거부하거나 배제할 수 있다. 유니클로, 쿠팡, 남양유업 등 최근 몇 년 사이에도 전국적인 불매운동들이 존재했다. 그러나 공공서비스이자 독점제공 서비스인 교육은 배제가 거의 불가능하다. 때문에 학교가 생태적인 시스템을 갖추지 못했을 경우 학교 사회의 구성원들은 공동으로 기후위기에 부정적인 기여를 하게 된다. 교육기관에 종사하는 노동자와 학습자들로 하여금 원치 않는 비윤리를 행사하지 않도록 하기 위해 생태적인 학교의 물리적 · 행정적 · 제도적 구축은 정부의 책무라 할 수 있다.

다. 탈성장 담론

교육은 가치와 이념을 전제한다는 점에서 그 자체로 정치적이며, 주로 시대와 사회의 지배 이데올로기를 반영하게 된다(김용택, 2011; 성기선, 2011). 또한, 우리 사회에서 교육은 사회 문제를 해결하고 기존의 질서를 다른 방향으로 전환하고자 하는 방향으로도 중요한 기능을 할 수 있을 것이라고 기대받는다. 예컨대 청소년 91.7%가 ‘남녀 모두 동일한 권리를 가져야 한다’고 응답했으나 ‘집안일은 누가 해야 하는가’라는 질문엔 60%만이 ‘공평하게 나눠야 한다’, 나머지 29.9%는 ‘부인주도’로 집안일을 해야 한다’(한겨레, 2014.7.10)와 같이, 인식과 현실이 일치하지 않는 성평등 인식 지체 현상을 해결하기 위한 방안으로 성평등 교육을 강조하는 것(부산여성사회교육원, 2016: 186)은 사회의 전환에 교육이 일정부분 기여할 수 있는 가능성이 있음을 보여준다. 각 개인에게 밀접하게 관여할 수 있으면서도 지식과 가치를 생산하는 교육의 이러한 특성은 사회의 각계 각층으로 하여금 활용할 수 있는 수단으로 여기게끔 했고, 그 결과 현재의 교육은 거의 대부분의 의제와 이해 갈등이 혼합되어 있는 혼돈의 상태가 되었다(손준중, 2017).

기후위기 시대를 앞두고서도 이러한 혼돈은 계속 나타나고 있는데, 교육계 한편에서는 기후위기 시대에 대응할 수 있는 생태시민을 길러내야 한다는 주장이 일고 또 다른 한편에서는 기후위기를 해결할 수 있는 새로운 기술을 만들어낼 수 있는 창의적 인재를 양성해야 한다는 주장으로 AI 교육이나 기술 교육이 기후위기 대응 교육으로 강조되기도 한다. 태양열이나 풍력 등 대체에너지 기술 발전이나 이산화탄소 포집 기술의 개발 등 친환경 기술 산업으로 많은 투자가 이루어지고 있고 이것이 기후변화를 해결할 수 있다고 주장하는 일부의 주장에 따른 것이다. 특히 입시와 진로 탐색과 연계성이 강한 교육 활동일수록 이러한 주장에 따른 교육활동이 등장하는 경우가 많다.

생태시민의 양성을 주장하는 측에서는 스웨덴의 사례가 자주 인용된다. 1970년대부터 스웨덴은 환경교육을 강화해왔다. 급속한 산업화로 환경오염이 전 세계적으로 이슈가 되자 1972년 5월 6일 스웨덴 스톡홀름에서 UN인간환경회의가 개최되었고 이 자리에서 UN환경계획(UNEP)의 설치와 세계 환경의 날(매년 6월 5일)이 정해졌다. 스웨덴에서도 이를 계기로 환경교육을 확대하게 된 것이다. 더불어 이 시기 스웨덴은 사회 전반적인 변화를 추구하던 때로, 광범위한 복지국가 구조를 구축하였다. 일하고, 저축하고, 사업을 시작하는데 대한 경제적 인센티브가 축소되었는데, 이는 임금 격차 해소와 기업순이익 감축을 통한 것이었다. 또한 새 노동시장 규정들이 도입됐는데 이 가운데 가장 중요한 것은 1970년대 초반에 도입된, 엄격한 고용안정성 규정이었다. 이것이 바로 흔히 ‘스웨덴식 모델’로 규정되는 경제적, 사회적 체계다(아사르 린드벡, 2007.6.19.). 경제적 이윤 창출로 사회 전체의 부를 증가시키는 것보다 복지와 환경,

고용안정과 분배 등의 탈성장적 가치를 사회가 선택하고 지향한 결과라 할 수 있다.

기후위기에 대응하는 사회 체제로 전환함에 있어 교육의 중요성 역시 여기에 있다(Orr, 1991). 기후위기를 마주한 상황에서 각자 나름의 방식으로 대안을 내어놓고 그에 따른 선택이 이루어진다. 그 선택이 서로 토론되고 합쳐지거나 대립되면서 사회의 방향이 결정된다. 이러한 결정의 과정에서 계속 호출되는 질문은 우리 사회가 무엇을 향해야 하는가? 즉 가치지향에 대한 질문이다. 무엇이 우선이며 무엇이 옳음인가? 세상과 삶의 가치를 묻는 질문은 본질적으로 교육과 연결된다. 교육은 끊임없이 좋은 삶이란 무엇이며 좋은 삶을 위해 사회는 어떤 모습이어야 하는가를 질문하고 대답해야만 하기 때문이다. 교육은 좋은 삶과 사회, 즉 우리가 추구해야 하는 가치에 대한 질문에서 벗어날 수 없다. 교육은 기존의 사회 질서를 재검토하고 성찰하는 사회적 기능을 수행한다. 그리고 사회가 공유하는 공동의 인식과 문화를 정립하고 사회 공동체 구성원들로 하여금 더 깊게 이해하고 동참하게 한다. 때문에 기후위기와 같이 해결해야 할 사회문제가 대두되거나 기존의 질서가 균열 또는 붕괴를 보일 때 사회는 교육에게 기존 사회 질서에 대한 더 강도높은 성찰을 요구한다. 즉 교육은 기존의 사회질서를 유지하고 적응하도록 하는 동시에, 현재의 질서를 전복할 수 있는 잠재성의 발현이 가능하도록 하는 모순적 속성을 가진다(남미자, 2021.6.10). 가장 느리게 변화하고 가장 보수적이라는 평가를 듣는 공교육이 또한 해방의 공간이기도 한 이유가 이것이다.

안토니오 그람시(Gramsci, 1993)에 따르면, 위기는 옛 것이 기능을 다하여 사라지고, 새로운 것이 아직 나타나지 않은 공백기에 나타난다. 그런 점에서 교육의 위기는 사람들이 기대하는 것과 다른 어긋남을 교육적 실천에서 발견하게 되었다는 것을 의미한다(손준중, 2017: 21). 그간 교육 영역에서 지배적이었던 질서가 의미를 잃고 새로운 규칙 또는 새로운 체제가 출현할 가능성을 인식하게 되는 것이다. 이러한 어긋남은 기존 교육에 대한 비판적 성찰을 통해 구체화할 수 있으며, 비판적 검토를 통해 비로소 해결로 나아갈 수 있을 것이다. 기후위기 시대에 교육의 변화가 요구되는 이유이기도 하다.

이러한 맥락에서 근대 사회의 성장중심주의에 대해 성찰하고, 새로운 패러다임으로 전 사회적 전환을 제안하는 주장이 탈성장 담론이라 할 수 있다. 탈성장 담론은 2007년부터 기후변화에 관한 정부간 협의체(IPPC)에서 ‘온실가스 배출과 같은 생물권의 재생 능력’을 초과하는 활동을 멈추지 않으면 심각한 수준의 재앙이 다가올 것이라고 경고하면서부터 일종의 슬로건으로 제시되기 시작했다. ‘지속가능한 발전’이라는 개념이 경제성장과 환경보전의 양립이 무엇을 의미하며 현실적으로 가능한 것인가라는 질문을 끊임 없이 받고 있고, 지속가능발전을 중심으로 하는 정책과 제도들이 계속 시도됨에도 기후변화가 더 심각해지면서 비판 주장이 더 거세어지고 있다. 이러한 상황에서 탈성장은 지속가능한 발전을 비판하면서 훨씬 더 근본적인

관점을 제시하는 대안이라고 할 수 있다. 경제 역시 엔트로피 법칙(열역학 제2법칙)에서 벗어날 수 없으며 때문에 지속가능한 발전은 현실성이 없다는 히르쉬의 ‘성장의 사회적 한계’ 주장 등이 최근 설득력을 얻고 있다. 히르쉬에 따르면, 경제성장으로 개인의 소득수준이 높아질수록 지위재¹²⁾를 획득하기 위한 지위 경쟁이 치열해지고 이것이 다시 경제성장을 촉진하는 이른바 성장과 지위재 소비의 순환관계가 이어지고 이것이 생태계 파괴를 가속화할 것이다(Hirsch, 1999; 이상호, 2016에서 재인용). 생태경제학자 조지스큐-로이젠(Georgescu-Roegen) 역시 엔트로피 법칙에 주목하여 물질과 에너지의 교환 과정이 저엔트로피 상태에서 고엔트로피 상태로만 흐르는 비가역적인 과정이며 이것은 자연 뿐만 아니라 경제와 사회에서도 동일하게 적용된다고 주장한다. 그는 로트카(A. J. Lotka)의 내신체기구와 외신체기구 개념을 수용하여 이를 설명하는데, 내신체기구는 팔, 다리, 위장, 뇌 등 행위주체의 신체기관을 지칭한다면 외신체기구는 신체 외부에 존재하는 것(노예, 생산수단, 노동자 등)을 의미한다(이상호, 2008). 그는 노예와 노동자 등 존재하고 있는 사회 관계나 사회 제도에 따라 생산수단이 달라질 수 있다는 점에서 외신체기구는 경제 과정의 역사성과 사회성을 보여주는 지표이며, 지구의 모든 생명체 중에서 오직 인간만이 내신체기구와 외신체기구를 동시에 사용함으로써 그 어떤 생명체보다 더 많은 물질과 에너지를 소비한다고 지적한다. 또한 조지스큐-로이젠은 내신체기구의 진화보다 외신체기구의 진화가 더 빠르게 나타나며, 외신체기구의 변화는 기술혁신에 그치지 않고 사회 관계까지 질적으로 변화시킴으로써 인간은 주로 외신체기구를 통해 물질이나 에너지의 획득을 증가시키게 된다고 분석하였다. 조지스큐-로이젠의 외신체기구 개념은 인간이 물질과 에너지를 획득함에 있어 자연생태계를 도외시키고 성장중심주의를 좇는 경향을 보다 설득력있게 설명한다. 성장중심주의는 내신체기구와 자연환경의 한계를 축소하여 인식하고, 한계를 인식했다 하더라도 외신체기구의 변형 즉 사회제도의 변화나 기술혁신으로 한계를 극복할 수 있다고 믿는다. 이러한 그의 주장은 기후위기를 인류문명에 대한 성찰이나 전환 대신 기술혁신으로 해결할 수 있다는 주장에 대한 근본적인 반박이다.

조지스큐-로이젠은 지구상의 모든 생명체가 의존하고 있는 에너지, 즉 태양에너지에 기초한 경제구조가 대안이지만 지금 당장 그것이 쉽지 않으므로 다음과 같은 프로그램을 제안했다. ① 사회적 갈등을 증폭시킬 수 있는 전쟁수단 생산을 중단해야 한다, ② 경제개발은 엔트로피 상승을 최소화시키는 범위 안에서 이루어져야 하며, 이를 위해 선진국은 후진국에 자본과 기술을 원조해야 한다, ③ 인구는 유기농법을 통해 유지될 수 있는 수준으로 억제되어야 한다, ④ 태양에너지를 직접 사용할 수 있을 때까지 에너지 사용을 억제하거나 규제해야 한다, ⑤

12) 지위재는 다른 사람과의 비교 우위를 얻기 위한 목적으로 주로 소비되는 자원을 말하는데, 교육이나 별장저택 등을 예로 들 수 있다.

사치품의 생산·소비를 억제해야 한다, ⑥ 패션산업을 제거하고 상품의 내구성 중심으로 제조업을 재편해야 한다, ⑦ 내구재의 내구성을 더욱 강화시켜야 한다, ⑧ 근면한 생활을 통해 여가 시간을 확보하고 이를 창조적인 지적 작업에 투자하도록 유인해야 한다(Georgescu-Roegen, 1976; 이상호, 2016에서 재인용). 조지스큐-로이젠은 성장중심주의가 자원의 고갈을 유발하여 이와 관련한 사회적 갈등과 불평등을 더 악화시킬 것이라고 예상하며 이 프로그램의 적용을 제안하였다.

한편, 탈성장을 제안한 또다른 주요한 학자 라투슈는 성장의 물리적 한계를 비판하는데 그치지 않고 성장의 사회적 한계를 비판하고 문화적인 측면까지 짚어 대안을 제시하고자 했다. 라투슈는 탈성장의 핵심과제를 근대 사회의 인식 체계로부터 벗어나는 것이라고 강조한다. “탈성장 혁명의 핵심은 우리의 상상력을 탈식민화하는 데 있다. 우리의 정신을 지배하고 있는 경제 제국주의를 극복하고 다시금 세계에 마법의 주문을 걸어야 한다(라투슈, 2015)”고 말한다. 근대 서구문명이 만든 경제 제국주의로부터 탈식민화하고 모든 현실을 경제로 귀결시키는 경제 제국주의에서 벗어나야 한다는 것이다. 라투슈는 특히 근대 사회의 신념체계는 다다익선이라는 공리주의적 도덕률이며, 이 때문에 자연은 인간의 정복대상으로 여겨지고 대량 생산과 대량 소비의 자본주의 체제를 진보적 체제로 지지해왔고 주장한다. 많을수록 좋다는 도덕은 인간 삶의 행복과 가치를 경제적 가치로 환원한다. 즉 성장중심주의는 자연의 한계를 넘어서게 하는 문제를 가지고 있지만 동시에 인간 삶의 행복과 가치 역시 무너뜨리는 것이다. 라투슈의 탈성장론은 일차적으로 지수적 성장(exponential growth)이라는 목표를 포기하도록 요구하지만, 이는 단순히 GDP의 축소나 감소를 추구하기 위함이 아니다. 지수적 성장, 즉 기하급수적인 성장이라는 목표는 자본 소유자에게 이윤을 무한히 추구하게 함으로써 자연환경에 재앙을 안기게 될 뿐만 아니라, 인간 또한 성장과 돈의 논리에 사로잡히도록 한다(이상호, 2016). 이러한 자본주의 경제 중심의 인식 체계에서 벗어나는 것을 라투슈는 “상상력의 탈식민화” 또는 “상상력의 탈경제화”라고 말했다.

더불어 라투슈는 교육의 역할에 대해서도 언급한다. 전환이 요청되는 시대에 학교 교육이 마주하고 있는 딜레마를 묘사하며 그는, 자본주의 경제제도가 교육제도를 타락시켰고 그래서 지금의 교육제도가 경제성장과 진보라는 신념을 전파하는 톱니바퀴가 되었다고 분석한다.

이러한 조건 속에서 주체 형성을 기조로 하는 학교는 일종의 딜레마에 직면한다. 학교는 현재 모습 그대로의 사회, 즉 경제성장과 치열한 경쟁을 중심 가치로 하는 이 사회에 청소년들을 적응시켜야 하는 것인가, 아니면 반드시 나아가야 할 사회-탈성장 사회-를 준비하도록, 즉 소비주의적인 파괴에 저항하는 능력을 지닌 시민의 형성을 위해 청소년을 교육해야 하는 것인가. 학생은 장차 지적이고 혁명적인 실업자가 되어야 하는가, 아니면 소외된 생산자=소비자, 즉 ‘문명화된 노예’가 되어야 하는가. 어떻게 하면 학생은 현재의 경제적, 사회적 질서를, 적어도 그 가장 유해한 측면을 극복하거나 깨뜨리기 위

해 자신의 능력과 지식을 이용하고 발달시키는 동시에 사회에 최소한 적응할 수 있을 것인가.

이 점에 있어서 학교 제도-‘사회 질서에 종속을 조장하는 요소와 해방을 추구하는 잠재적 요소가 동거하고 있는 제도’-의 책임은 어떤 것일까. 교육자에게 요구되는 곡예 같은 훈련은 간단한 일이 아니다. 이반 일리치의 신랄한 비판이 밝히고 있는 것처럼 교육은 ‘고용 가능한’ 노동자의 양성을 추구하는 것으로, 경제, 경제성장, 소비라는 이름의 종교에 사람들을 끌어들이는 의례로 전락할 위험이 있다. “소수 엘리트가 극히 생산적으로 변해가고 대다수 대중은 규율을 준수하는 소비를 배울 필요가 있는 사회에서 학교는 그 사회의 일부가 된다.” 시장 민주주의의 퇴폐함은 필연적으로 제도의 타락을 초래한다. 오늘날 학교는 경제성장이라는 종교를 전파하고 진보에 대한 믿음을 주입시킨다. 유치원부터 대학 그리고 평생교육에 이르기까지 교육제도의 공식적인 일부는 상식을 벗어난 초대형 기계를 위해 원활하게 움직이는 톱니바퀴를 만든 것이다(라투슈, 2014).

교육이 자본주의에 복무하고 있다는 라투슈의 주장은 우리 사회에서도 낯설지 않은 지적이다. 초·중등 교과서에서도 자유와 경쟁을 발전의 원천으로 제시하고 있기 때문이다. 초등학교 6학년 사회교과서에서는 “우리나라 경제의 특징은 자유와 경쟁”이며, “자유롭게 경쟁하는 경제활동은 우리 생활에 도움이 되고”, “국가 전체의 경제 발전에 도움을 준다”고 서술하고 있으며, 이어서 자유와 경쟁이 없다면 생길 문제점을 찾아보는 활동이 제시되고 있다. 기업에게 사회적·윤리적·환경적 책임이 존재하고 있음에도 교과서에서는 기업의 합리적 선택은 보다 적은 비용으로 많은 이윤을 얻는 것이라고 소개하고 있다. 남미자·박복선(2021)은 교과서에서 이윤추구만을 기업의 합리적 선택 조건으로 제시함으로써 기업의 윤리적 책임을 정당화하고 있다고 지적한다. 의사결정의 유일한 조건으로 경제적 이윤을 들고 있는 교과서의 입장은 라투슈가 지적한 경제 제국주의의 전형으로 삶의 다양한 맥락과 관점을 삭제하고 경제적 이윤 창출, 많은 생산이 곧 선이라는 공리주의로만 수렴시켜 학생들로 하여금 성장중심주의의 믿음을 가지게 하는 결과를 가져올 수 있다. 중학교 교과서에서도 경제 성장의 이면에 무분별한 개발로 인한 환경 훼손과 생태계 파괴라는 부작용을 언급하면서도 토론 자료의 찬반 내용에 모두 경제적 이유만 제시하고 있으며(중학교 사회 1학년 교과서), 기후 변화를 다루는 단원에서 지구 온난화로 인해 빙하가 녹고 해수면이 상승한 상황에 대해 북극 항로가 개척되어 관광객이 증가할 수 있다는 등 긍정적으로 다루고 있어 경제적 이윤을 중심으로 하는 성장중심주의가 뚜렷히 드러난다. 이러한 경향은 전체 교과서에서 나타나는데 국가간 관계, 정치적 갈등, 역사적 변천에 대해서도 경제적 이해관계를 중심으로 접근하고 있어 경제성장이 곧 진보이며 그 과정에서 나타나는 다른 문제들은 덜 중요하거나 감수해야 하는 일로 제시된다.

드물게 자연 생태계의 관계성을 소개하더라도 사례가 적절하지 않거나 인간의 영향력을 축소하거나 드러내지 않는 방식으로 다루어진다. 보르네오 섬의 고양이 이야기는 초등학교 5학년 사회 교과서에서는 환경의 상호관련성 사례로, 세계사(교학사)에서는 환경 문제로부터 얻는 교훈으로, 통합과학(비상) 교과서에서는 자연선택의 예시로 제시되고 있다. 사례의 내용은

다음과 같다. 먹이사슬이 영국 섬 전체에 쥐가 창궐했고 이 쥐들로 인해 흑사병이 유행하자 이 문제를 해결하기 위해 영국 공군이 '보르네오 고양이 공수 작전'을 펼쳐서 14,000마리의 고양이를 보르네오 섬으로 보내었고 심지어 이 고양이들에게 낙하산을 태워 하강시켰다. 보르네오 섬은 이 고양이들로 다시 섬의 생태계 균형을 찾을 수 있었다는 이야기다. 그러나 이 사례에 대하여 AFSM(세계보건기구 직원 협회)가 조사 결과 이 이야기는 사실이 아니며, 교통편이 원활하지 않아 영국 공군을 통해 고양이가 전달한 것은 맞으나 고양이의 수가 수십 마리를 넘지 않아 상자를 이용하여 이동하였다고 밝혔다(Carole Modis, 2005). 또한 처음부터 생태계 불균형을 일으킨 것은 인간이었다. 말라리아를 옮기는 모기를 박멸하기 위해 살충제인 DDT를 대량으로 살포했고 연쇄작용이 발생했다. 이 섬에는 바퀴벌레와 도마뱀, 고양이 역시 많이 살고 있었는데 바퀴벌레가 DDT에 중독되게 된 것이다. 이 바퀴벌레를 도마뱀이 먹으면서 도마뱀에게 DDT가 축적되었고, 살충제에 중독된 도마뱀들은 움직임이 크게 느려졌다. 느려진 도마뱀들은 사냥하기가 쉬웠기 때문에 고양이들은 도마뱀을 집중적으로 잡아 먹었고 생물 농축으로 고양이들이 죽어갔고 그래서 쥐의 개체 수가 증가하게 된 것이다. DDT는 사용 초기부터 적용 범위가 너무 넓어 다른 생물까지 다 죽인다는 문제가 제기되었고 야생동물의 번식을 막는다. 자연 상태에서 쉽게 분해되지 않으며 생물체 내 축적이 되는 환경 호르몬인데, 살충제 살포 후 내성이 생겨 오히려 목적했던 생물종의 수가 많아지는 악순환이 반복되는 등 환경에 끼치는 심각한 부작용으로 미국에서는 1970년대에, 국내에서는 1979년 전 세계적으로는 1980년대에 사용이 금지되었다(강찬수, 2017.11.4.). 하지만 이 사례에서 DDT에 대한 설명이나 다수의 존재가 생명을 잃고 생물종들의 불균형이 발생하게 된 것이 인간이 유발한 것이라는 성찰은 함께 다루어지지 않는다. 생태계의 불균형을 수만 마리의 고양이들을 낙하산으로 투하해 바로잡을 수 있다는, 인간이 자연생태계를 의도대로 조작할 수 있다는 거짓 정보로 인간중심주의를 강화한다. 심지어 생명에 대한 경시 경향까지 포함하고 있다. 성장중심주의는 인간의 경제적 이윤 증가를 세계의 진보로 간주하는 바, 이를 위해 자연 생태계의 이용을 정당화하는 인간중심주의의 한 형태이기에 이러한 사례들이 교육의 내용에 포함될 수 있는 것이다.

보르네오 섬의 고양이 사례처럼 환경 이슈를 위장한 인간중심주의 교육을 걸러내고 통합된 맥락으로 탈성장 교육체제로 전환하기 위해서는 구체적인 전략과 방향이 필요하다. 연말 연초면 국가 성장 목표치가 발표된다. GDP 대비 4% 이상의 성장률이 대통령 선거 공약으로 제시되기도 한다. 그러나 GDP의 증가와 같은 지표는 실제로 인간의 삶을 진전시켰다고 평가할 수 없다. GDP는 전쟁, 범죄, 환경파괴에 의해서도 증가하고, 가사, 육아, 봉사활동 같은 무임금 노동의 가치를 계수하지 않을 뿐 아니라, 소득의 분배에도 무관심하다. 또한 전 세계의 GDP는 꾸준히 증가하고 있으나 자원의 고갈, 기후위기, 불평등의 심화 등의 전 지구적 문제는 계속해

서 확대되고 있다(남미자·박복선, 2021). 더욱이 인간 사회 내에서, 화폐가치로 환산될 수 있는 영역만을 대상으로 측정하기 때문에 자연 생태계나 인간이 아닌 존재와의 관계 등은 전혀 반영되지 않는다. 큰 규모의 국가예산을 지출해 때문에 기후재난으로 전소한 국립공원을 재생했다면 실제로는 엄청난 가치를 회복한 것이나 GDP 상으로는 마이너스로 기록될 수 있는 것이다. 이에 2008년 열린 <제1차 탈성장 컨퍼런스>에서는 물질 사용, 에너지사용, 이산화탄소 배출, 생태발자국, 인구, 가축 수 등의 생물 물리적 지표와 행복, 건강, 평등, 빈곤, 사회 자본, 참여 민주주의, 노동 시간, 실업, 물가 상승률 등의 사회적 지표를 포함하여 사회의 지속가능성을 측정할 수 있는 탈성장 지표를 제시했다. 보다 통합적이고 전체적으로, 인간과 환경 사이의 관계를 포함한 지표이다.

교육 역시 목표와 측정 수단을 생태적으로 전환할 필요가 있다. 지금 교육에서의 평가 지표는 학업 성취도, 수업 시수, 사업별 참여 학생 수 등 학생 개인의 성취와 사업의 규모에 집중되어 있다. 이것을 탈성장 지표에서 시사받아 물질 사용, 에너지사용, 이산화탄소배출, 생태발자국, 학급당 학생 수, 비인간 종과의 관계 등의 생물 물리적 지표와 행복, 건강, 평등, 빈곤, 보건, 참여 민주주의, 학습(노동) 시간, 권리 보장, 지역사회 소통 등의 사회적 지표 등으로 변화를 시도해볼 수 있을 것이다.

환경문제나 기후 변화의 심각성은 기후위기가 외면하거나 회피할 수 없는 문제라는 것을 분명히 한다. 어렵고 거대한 문제에 대하여 해결방법을 찾는 것은 결코 쉽지 않으나 확실한 것은 성장중심주의로부터 인류 문명의 전환이 이루어지지 않는다면 문제가 더 심각해질 것이라는 것이다. 성장에 중심을 두고 있는 이상, 지속가능발전이 이야기하는 성장과 환경 보전의 조화 조차 실현을 힘들게 하기 때문이다. 따라서 탈성장주의, 탈성장 교육이 현실적으로 실현되기 어렵다는 말에 동의하더라도 결국 우리의 과제가 될 수밖에 없다. 탈성장주의는 가치와 판단, 사회의 지향과 관련되어 있으므로 전 사회 공동의 감수성과 합의, 문화와 지향으로 구성되어 가야 하며, 그러기 위해 탈성장 교육의 역할이 요구된다. 탈성장은 인간과 성장을 지향해온 교육이 근본적 전환을 이룰 수 있는 경계면을 두드리는 언어이자 지향이다. 동시에 기후위기의 배경과 본질에 깊이 관련되어 있다는 점에서 기후위기 대응 교육체제 구축의 철학이자 실천의 기준이 될 수 있을 것이다.

Ⅲ. 환경학습권의 의미와 성격

2021년 1월 5일 기존의 「환경교육진흥법」이 전부개정되어 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률(약칭: 환경교육법)」로 이름이 바뀌었다. 기존의 「환경교육진흥법」 제1조에서는 “이 법은 환경교육의 진흥에 필요한 사항을 정하여 환경교육을 활성화하고, 인간과 자연의 조화를 이룸으로써 국가와 지역사회의 지속가능한 발전에 기여함을 목적으로 한다.”라고 밝히고 있었다.

반면, 전부개정된 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률(이하 환경교육법)」의 제1조는 “이 법은 환경교육의 활성화 및 지원에 필요한 사항을 정하여 모든 국민의 환경학습권을 보장하고 기후변화 등 다양한 환경문제를 효과적으로 예방하고 해결할 수 있는 소양과 역량을 갖추게 함으로써 국가와 지역사회의 환경보전 및 지속가능한 발전에 이바지하게 함을 목적으로 한다.”라고 밝혀 상당히 달라진 법의 목적과 개정 취지를 드러내고 있다. 환경교육을 활성화하면서 동시에 행정적으로 지원하고자 하는 근거법령이며, 기후변화 등의 환경문제에 대응하고자 하는 개정취지와 함께 ‘환경학습권’이라는 새로운 권리의 보장을 법의 목적으로 명시했다.

‘환경학습권’은 이재영(2017)의 연구에서 처음으로 등장한 용어다. 이 연구에 따르면 환경학습권은 환경권과 학습권을 통합적으로 추구하는 일종의 기본권이며, 기후위기와 환경재난의 시대에 특별히 강조되고 보장되어야 할 권리라고 설명하고 있다(전국 시도교육감협의회 학교 환경교육 정책연구단, 2020). 그러나 등장한지 오래되지 않은 새로운 언어이고 동시에, 특히 학교 교육 현실에서 구체화되지 않은 개념인 바, 환경학습권의 의미와 성격을 살펴 보고자 한다.

1. 교육의 전환을 요구하는 환경학습권

가. 환경권으로서의 환경학습권

1) 환경권의 보장과 법의 생태적 전환

환경권은 「헌법」 35조에서 ‘건강하고 쾌적한 환경에서 생활할 권리’로 정의되어 있어 있다. 협의의 개념으로는 ‘오염되거나 불결한 환경으로 말미암아 건강을 훼손당하거나 훼손당할 위험에 놓인 자가 오염되거나 불결한 환경에 대하여 책임있는 공권력이나 제3자에 대하여 그 원인을 예방 또는 배제하여 주도록 요구할 수 있는 권리’이고 광의의 개념으로는 소극적 성격인 협의의 환경권은 물론이고 청정한 환경을 보전하고 조성하여 줄 것을 국가에 대하여 요구할

수 있는 권리까지 포함하는 것이라는 견해, 그리고 건강하고 쾌적한 환경에서 공해 없는 생활을 누릴 수 있는 권리 등으로 제시할 수 있다(허영, 2011). 즉 환경권은 신체의 안전과 건강이 보장되어야 한다는 의미에서의 생명권 및 생존권, 행복추구권, 책임있는 공권력이나 제 3자의 행위에 의견을 제안하고 개입할 수 있는 참여권, 관련된 정보에 접근할 수 있는 정보권, 국가와 정부에 요구할 수 있는 청구권의 성격이 포함되어 있는 권리다.

또한 환경권은 사회구성원의 협력과 연대에 의해 실현되는 제3세대 인권 ‘연대의 권리’의 대표적인 내용 중 하나로 언급된다. 이는 환경권이 개인별로 보장되기보다 집단적으로 보장되고 추구되어야 하는 특징이 있음을 환기시킨다. 개인의 자유나 인간의 존엄을 지킬 수 있는 수준의 생계를 보장받을 권리와 같은 1, 2세대 인권은 각 개인에 대한 국가와 사회의 책임을 강조했다. 그래서 국가의 복지제도 역시 각 개인의 삶의 맥락과 환경에 적합한 지원을 제공하는 방식으로 발전되어 왔다. 누군가에게는 A라는 형태의 지원이 이루어져야 하고, 바로 옆 집의 사람에게는 B라는 형태의 지원이 이루어져야 복지의 질을 높이는 것으로 이해되어 왔다. 교육 역시 학생 중심의 개별화 교육이 강조되어 왔다. 삶의 터가 되는 환경의 문제는 긍정적이든 부정적이든 흙과 물과 대기 그리고 길을 공유하는 공동체의 문제다. 환경과 관련된 문제를 해결하고 보다 긍정적인 방향으로 나아가기 위해서는 개별화가 아닌, 공동화-공공화-사회화가 요구된다. 환경 문제에 있어 개별적 접근이 불가능하다는 것은 우리 사회 구성원 모두가 각자의 삶에서 경험하고 있다. 카이스트 인류세연구센터 소속 연구자들은 미세먼지와 코로나19, 폭염 등을 “공기재난”이라고 정의하고 안심하고 숨쉴 공간이 점점 좁아지고 함부로 호흡을 나눌 수 없게 된 사회에 대한 대안으로 “호흡공동체”를 제시했다. 과학자로서 이러한 환경 문제 개발로 대응하기 보다 호흡공동체의 회복을 복돋고 정치적 합의를 이루어 나가기 위한 공공의 과학, 돌봄의 과학이 중요하다는 것이다(전치형 외, 2021). 이와 같이 환경권에는 소통하고 공유할 수 있는 수단과 인프라의 보장도 포함되며 다른 사람과 협력하고 사회의 의사결정에 개입할 수 있는 권리 역시 깊이 관련되어 있다. 최근에 논의되는 환경권 안에는 세계인권선언과 유럽인권협약 등에서 밝히고 있는 인권으로서의 생존권과 건강권 뿐만 아니라, 환경자원과 관련한 재산권과 정보에 대한 권리, 대중의 정치참여권(Right of Popular Participation)도 포함된다(성봉근, 2019).

나아가 환경권은 사회 전반의 불평등을 해소하고 경제·사회·문화적 구조와 인식 변화를 요청하는 권리로 그 의미가 확대될 수 있다. 환경단체 ‘멸종반란한국’의 활동가 수수감자는 기후위기를 “‘막아내는’ 것이 아닌 ‘함께 겪는 것’”이라고 정의하며 기후정의의 실현을 강조한다.

“최소한의 냉난방과 약간의 돌봄으로 견뎌 냈을 삶들이, 이번 여름에도 어김없이 죽었다. 덥거나 추운 날씨가 아니라 이들을 배제하고 방치하는 사회의 차별적 구조가 죽인 것이다. 어디 가난하고 아픈

인간뿐인가. ... 돈이 되는 자원만 나온다면 바다 한가운데도, 아마존 깊숙한 원시림에도 우악스레 파이프를 쑤셔 넣는다. ... 셀 수 없는 대형 산불, 역대급 폭우, 해양 파괴, 가뭄, 지반 침식 등이 일어난다. 누구도 부정하기 어려운 재난의 시대다. 헤아릴 수 없을 만큼 많은 동식물이 터전을 잃으며 끊임없이 죽어 간다. ... ‘비인간 동물이 착취 받는 곳에선 반드시 인간 동물도 착취당한다’는 동물권 활동가들의 말이 떠오른다. 차별적 구조가 어찌나 거대하고 촘촘한지. ... 불평등은 기후위기의 결과이자 원인이라는 기후정의선언의 한 태제처럼 이 불평등과 생명 수탈이란 업보를 직시하지 않는다면 우리는 결코 이 위기의 시대를 통과하지 못하리라. ... 지금 가장 강력히 필요한 것은 주변부로 밀쳐지고 차단된 목소리들을 찾아서 마이크를 건네는 것, 그리고 서로의 삶을 안전하고 자유롭게 보장할 정책을 빠짐없이 함께 외치는 것이다(수수감자, 2021).”

수수감자가 주장하는 기후정의는 인간 사회만을 범위로 삼고 있지 않다. 비인간계, 그러니까 비인간 동물과 식물 그리고 무생물에 이르기까지 전 지구사회를 대상으로 하는 기후정의를 요구하고 있다. ‘만물의 영장’이나 ‘최상위 포식자’ 등의 말로 대변되듯, 인간에게 자연을 이용하고 소유할 수 있는 자격이 있는 것처럼 인식하는 인간중심사회에서 세상의 진보와 평등의 실현 역시 인간을 중심으로 사고되었다. 그러나 코로나19의 유행 속에서 인간중심주의에 대한 성찰이 전세계적으로 일어났고 비인간 존재와의 관계성을 다시 설정하고 인간중심주의로부터 단절하는 것이 기후위기 대응에서 중요한 지점이라는 주장이 곳곳에서 일고 있다. 국내 법 체계에서도 변화가 나타나고 있는데, 대표적인 것이 2021년 7월 입법예고된 「민법」 개정안이다. 현행 「민법」 제98조는 ‘물건의 정의’에 대한 내용으로 “본법에서 물건이라 함은 유체물 및 전기 기타 관리할 수 있는 자연력을 말한다.”고 밝히고 있는데 여기에 2항을 신설하여 “(동물의 법적 지위)동물은 물건이 아니다”를 명시하고자 하는 것이다. 인간과 물건이라는 이분적 인식에서 동물이라는 제3의 지위를 인정하는 방식으로 법체계가 변화한다는 점은 큰 의미를 가진다. 법학의 가장 기본적인 개념 단위는 법적으로 유의미한 주체, 즉 ‘법인격’인데 비인간 존재(동물, 식물 등)들이 가지는 인간 사회와의 관계성이 크에도 불구하고 그간의 법 체계는 오직 인간과 인간 사이의 일들에 대해서만 규정하고 있었다. 동물 역시 물건(재산)이기 때문에 동물을 다치게 하거나 죽게 했을 때 해당되는 종의 동물을 구입할 수 있는 비용만큼을 배상하기만 하면 된다가, 동물이 사망했을 경우 쓰레기봉투에 넣어서 버려야 한다. 최근 반려인구가 증가하고 동과 깊은 교감을 나누는 사람들이 늘어나면서 이러한 부분에 대한 문제제기와 사회적 갈등이 잇따르고 있다. 뿐만 아니라 샹넬의 수석 디자이너였던 칼 라커펠트와 같이 유산을 반려 동물에게 남기는 경우는 뉴스에 종종 등장한다. 미국과 독일 등의 국가에서는 법이 개정되어 반려동물 유산상속이 법적으로 가능하며, 국내에서도 유언대용신탁을 통해 반려동물 유산 상속이 가능하도록 하는 ‘뺨 신탁’이라는 금융 상품이 출시되어 있는 상황이다. 이와 같이 사회에서 이미 동물에 대한 인식과 대우가 과거와 크게 달라졌고, 비인간동물도 인간동물과 같이 인권에 비견되는 동물권을 가진다는 동물권 운동 역시 가시화되었다. 기존의 인간 중심적

인 법 제도가 시대적 흐름에 조응하지 못한다는 인식이 사회적 공감을 얻게 된 것이다. 그 결과 「민법」 개정이 추진되었다.

비인간 존재에게 법적 지위를 부여하는 것은 세계적인 입법 흐름이다. 에콰도르에서는 2008년, 「헌법」에 ‘자연의 권리’를 명시하여 헌법에서 자연의 권리를 인정한 첫 번째 나라가 되었으며, 2010년 펜실베이니아에서는 세일가스 굴착과 수압파쇄를 금지하기 위해 자연의 권리를 인정하는 조례와 주 헌법을 제정했다. 같은 해 볼리비아에서는 ‘어머니 지구의 권리 법’이 제정되었고 뉴질랜드에서는 2017년에 ‘황거누이 강’을 법적 주체로 인정하여 권리를 부여하는 법률을 입법했다. 유럽의회에서도 ‘Towards an EU Charter of the Fundamental Rights of Nature’라는 제목의 보고서를 출판하였는데, 이 연구는 인간과 자연 간에 지금과는 다른 그리고 보다 개선된 관계를 위한 전제조건으로서 EU 법질서에서 자연의 권리를 법적으로 인정하기 위한 토대를 만드는 내용이었다.

자연물의 법적 지위 인정에 대한 논의는 1972년에 있었던 *Sierra Club v. Morton* 재판에서 본격적으로 등장했다. 디즈니가 세쿼이아 국립공원의 대지 80ac(약 323,748㎡)에 새로운 스키리조트를 짓는 것을 미국 산림청이 허가한 것에 대해 제기된 행정소송이었다. 환경단체 ‘시에라 클럽(Sierra Club)’은 미국 내무부 장관을 고소하며, 디즈니의 리조트가 나무 등 자연물들에게 회복할 수 없는 피해를 가할 것이며, 시에라클럽이 이들의 후견인이 될 수 있다고 주장했다. 이와 관련하여 스톤은 ‘나무도 원고적격을 가져야 하는가?’라는 제목의 논문을 작성해 법원에 참고자료로 제출하였다(Stone, 1972). 논문에서 스톤은 인간 사회에서 백인 남성 성인만이 완전한 법적 권리를 가졌으나 차츰 여성과 흑인, 아메리카 원주민¹³⁾으로 확대되고 나아가 법인과 회사, 도시, 국가 등 비인격체도 포함되었으며 이제는 자연물에 법적 권리를 확대해야 한다고 주장했다. 그러나 스톤의 주장은 법원에서 받아들여지지 않았다. 자연물에 대해 법적 지위를 인정하지 않았으며 심각한 피해가 인정되지 않는다는 판결이었다. 다만 더글라스 대법관이 최종 판결에 반대의견을 제시하였는데, 그는 스톤의 논문을 인용하여 자연물 역시 재판의 원고 자격을 가질 수 있으며, 따라서 이 사건은 시에라 클럽 대 모턴(*Sierra Club v. Morton*)이 아니라 ‘미네랄 킹 계곡’ 대 모턴(*Mineral King v. Morton*)이라고 명명하는 것이 더 적절하다는 견해를 표현하였다(박태현, 2020). 스톤의 논문과 더글라스 대법관의 의견은 이후의 환경권 논의에 큰 영향을 끼쳤다.

자연물의 법적 지위에 대한 논의는 시간이 흐를수록 확장되어 비인간 존재들이 가지는 권리

13) 스톤이 작성한 원문에는 ‘인디언(Indian)’으로 표현되어 있다. 그러나 비하하는 의미가 포함된 차별적 호칭이라는 점에서 비판이 꾸준히 제기되어 온 용어이며, 2010년경부터 ‘아메리카 원주민(Native American)’이라는 용어가 일반적으로 쓰이고 있기 때문에 본 보고서에서는 아메리카 원주민으로 표현하였다.

를 법제 내에서 구체화하고자 하는 사례들로 나타났다. 대표적인 사례가 미국 동물보호단체 ‘비인간권리 프로젝트(Nonhuman Right Project)’다. ‘비인간권리 프로젝트’는 미국 수정 헌법에 규정되어 있는 신체의 자유가 인간에게만 국한되지 않으며, 비인간인격체의 자유도 보장되어야 한다고 주장하는 동물권 운동단체다. 비인간 인격체란 인간은 아니지만 인지, 감정, 사회성, 자의식 등 인격체의 특징을 가진 생명체를 의미하는 것으로 주로 지능이 높은 침팬지, 코끼리, 돌고래 등의 동물들을 지칭한다. ‘비인간권리 프로젝트’는 2013년 미국 뉴욕의 트레일러 판매점 내 철창 속에 갇혀 있던 침팬지 ‘토미’와 조련사의 학대로 장애가 생긴 침팬지 ‘키코’, 뉴욕주립대 해부학과의 실험용 침팬지 ‘헤라클레스’와 ‘레오’에 대해 인신보호 청원을 뉴욕 주 법원에 냈다(애니멀피플, 2017.11.19). 인신보호제도는 각종 시설에 수용 또는 감금되어 있는 사람이 부당하게 인신의 자유를 제한당했을 경우 구제를 청구하는 제도로 인간을 대상으로 하는 제도이지만 ‘비인간권리 프로젝트’는 침팬지가 비인간 인격체이므로 인신보호제도의 대상이 될 수 있다고 주장한 것이다. 이에 뉴욕 주 법원은 2017년 6월, 침팬지의 법적 기본권을 인정할 수 없다는 이유로 청원의 항소심을 기각했다. 2017년에도 ‘비인간권리 프로젝트’는 미국 코네티컷 고등법원에 커머포드 동물원의 ‘블라’, ‘카렌’, ‘미니’라는 이름의 코끼리 3마리에 대하여 인신보호청원서를 제출했다. ‘비인간권리 프로젝트’는 세 코끼리들이 기본권을 보장받아야 할 만큼 충분히 지적, 감정적, 사회적 능력이 있으므로 법적으로 사물(thing)이 아니라 인격체(personhood)와 동일하게 간주되어야 하므로 코끼리들의 자유를 구속할 수 없다고 주장했다. ‘인격체’라는 비인간 존재의 법적 지위를 제안하고 동시에 비인간 인격체에게 구금 금지 등 신체의 자유가 보장되어야 한다는 구체적 권리의 내용을 주장한 것이다.

이와 유사한 법적 논의가 우리나라에도 있다. 천성산을 관통하는 방식으로 설계된 고속철도 건설에 반대하여 한국철도시설공단에 제기된 민사소송으로 ‘도롱뇽 소송’으로 불리는 사건이 그것이다. 이름에서 추측할 수 있듯이 이 소송의 신청인은 ‘도롱뇽’이었다. 지울 스님 등 ‘도롱뇽의 친구들’은 천성산 안에 존재하는 사찰인 내원사 미타암과 천성산에 살고 있는 모든 동물과 식물을 대표하여 도롱뇽의 이름으로 소를 제기하였고 인간의 언어로 소통할 수 없는 도롱뇽의 대변자로 나섰다. 최종 판결을 내린 대법원은 판결문에서 “민사상의 가치분은 그 가치분에 의해 보전될 권리관계가 존재하여야 하고, 그 권리관계는 민사소송에 의하여 보호를 받을 자격이 있어야 하는 것”이며, “민사소송법 제52조는 대표자나 관리인이 있는 경우 법인이 아닌 사단이나 재단에 대하여도 소송상의 당사자능력을 인정하고 있으나, 자연물인 도롱뇽 또는 그를 포함한 자연 그 자체에 대하여는 현행법의 해석상 그 당사자능력을 인정할 만한 근거를 찾을 수 없다”는 이유로 ‘도롱뇽’의 가치분 신청을 기각했다(대법원 2004.4.8. 2003카합982 결정). 자연물의 법적 지위를 인정하지 않은 것이다. 이후 후속되는 재판에서 역시 자연물의 법

적 지위는 계속 인정되지 않아왔다.

그러나 「민법」의 개정과 같이 인간만을 중심으로 하는 법 체계 바뀌어야 한다는 문제의식은 조금씩 확대되고 있다. 인간 중심적인 근대 법 체계에서 자연계를 포괄하는 새로운 인식에 터한 법 체계를 제안하는 최근의 논의는 ‘지구법학’ 또는 ‘법의 생태적 전환’이라고 불린다. 푸코 역시 ‘인간’ 개념이 근대의 발견물임을 강조한다. 푸코에 관점에서 보자면 인간의 존엄성 역시 특정한 역사적 맥락 속에서 특정한 지식과 인식 속에서 만들어진 관념일 뿐이다(정정훈, 2014). 또한 법적 권리란 공동체 내에서 법으로 보호할 가치가 있다고 여겨지는 이익이라고도 말할 수 있는데, 토마스 베리는 다음과 같은 이유로 더 넓은 의미로 권리를 인정해야 한다고 주장했다.

우리는 권리라는 개념을 인간의 의무, 책임 및 핵심 본성을 이행하고 실현할 수 있는 인간의 자율의 의미하는 것으로 사용한다. 여기서 유추해보면 다른 자연적 실체도 지구 공동체 내에서 자신들의 기능과 역할을 추구·실현할 권한·자격이 있다는 원칙을 의미한다(코막 켈리언, 2016).

근대적 체계가 지금 시대의 문제를 해결할 수 없음이 사회 전반에서 확인되고 있는 만큼 근대적인 법 체계 역시 “인간중심주의를 넘어 지구중심주의”로의 전환이 요청되고 있는 것이다. 이러한 배경에서 환경권은 보다 생태적인 법의 적용을 받을 권리, 비인간 존재와 비폭력적인 방법으로 관계맺을 권리-비인간 존재가 폭력으로부터 자유로울 권리, 비인간 존재와 우애를 나눌 수 있을 권리-비인간 존재가 행복을 추구할 권리를 포함한다고 할 수 있다.

요컨대 환경권은 헌법이 보장하고 있는 기본적인 권리인 인간의 존엄과 가치 및 행복추구권을 바탕으로 평등권, 자유권, 사회권, 참정권, 청구권 등과 더불어 비인간계와 보다 진전된 관계를 누릴 권리까지 포괄하는 복합적 기본권이다. 환경학습권은 이러한 환경권을 교육의 영역에서 향유하고 보장받을 수 있는 권리라 할 수 있다. 교육에서 다루는 사회의 범위를 비인간계까지 확장하고 보다 넓은 사회에서의 시민으로 행위할 수 있는 권리를 새롭게 요청하는 권리인 것이다.

2) 환경권 침해와 보장에 대한 구체화

‘도롱뇽 소송’에는 중요한 쟁점이 한 가지 더 있었는데, 환경권의 법적 성격이 그것이다. 환경권의 성격에 대한 관점은 다양하다. 먼저 환경권은 국가의 환경침해에 대한 방어권과 공해배제청구권 등 개인의 주관적 권리로만 인정되고 국가의 객관적 의무로는 볼 수 없다는 입장(허영, 2011)도 있고 또는 환경권을 추상적인 권리로 인식하는 입장도 있다. 그러나 환경권을 개인의 주관적 권리로만 보거나 객관적 의미 또는 독자적인 것으로만 보게 되면, 환경보호와 관

련하여 법 체계가 충분하고 명백하게 갖추어지지 않게 하거나 행정부로 하여금 환경권 보장을 위해 충분히 노력하지 않아도 될 여지를, 사법부로 하여금 불충분한 환경보전 행위에 대해 위법하지 않다는 판결을 할 가능성을 주게 된다(성봉근, 2019).

‘도롱뇽의 친구들’은 천성산을 관통하는 고속철도의 건설로 인해 환경권과 자연방위권이 침해되기 때문에 이 공사를 중지해야 한다는 가처분 신청을 제기하였는데, 이에 대해서도 대법원은 헌법 기본권으로서 환경권은 “보호대상인 환경의 내용과 범위, 권리의 주체가 되는 권리자의 범위 등이 명확하지 못하여 이 규정이 개개의 국민에게 직접 구체적인 사법상의 권리를 부여한 것이라고 보기는 어렵”다고 판단했다. 이러한 판결은 이전 판례를 따른 것이었다. 환경권과 관련된 쟁점이 본격적으로 부각된 최초의 판례는 대법원 자 94마2218(1995.5.23. 결정)인데, 도시근린공원 내에 골프연습장이 건설되는 것에 대해 인근 주민들이 설치금지가처분을 신청한 사건이었다. 쟁점은 가) 헌법상의 환경권 규정이 사법적 권리로 인정될 수 있는가, 나) 인가 과정에 하자가 있다는 이유로 건설 금지를 요구할 사법상 권리가 생기는지의 여부, 다) 공원이용권이 배타적 권리로 인정될 수 있는지의 여부 등이었는데 모두 인정되지 않아 항소가 기각되었다. 판결문에서는 헌법상의 환경권은 법률로 구체적으로 규정되어 있지 않아 사법적 권리로 인정되기 어렵고 특히 공원이용권에 대해 누구나 주장할 수 있는 권리이기 때문에 배타적인 권리가 아니라고 판단했다. ‘봉은사 사건¹⁴⁾’이나 ‘부산대학교 사건¹⁵⁾’ 등 이후에 이어진 환경권 관련 재판에서도 동일한 법적 판단이 이루어졌고 현재까지도 환경권은 사법적 권리로 확립되지 못하고 있어 논의가 진행중이다(한상운, 2010; 김종보·김배원, 2012; 윤소라, 2018; 김현준, 2020; 심민석, 2020; 이재희, 2021).

스톤은 어떤 주체가 그 자체의 존엄성과 가치에 기초하여 자신의 법적 권리를 인정받기 위해서는 세 가지 조건을 충족해야 한다고 하였다. 첫째 스스로 법적 행위(소송)를 할 수 있어야 하고, 둘째 법적 구제 여부를 결정할 때 그것에 대한 손실을 법원이 고려할 수 있어야 하며, 마지막으로 법적 구제를 통해 그것의 이익이 증진될 수 있어야 한다는 것이었다. 이와 더불어 스톤은 “권리란 그 권리의 침해에 대한 의의를 다룰 수 있는 권위있는 공공기구에 의해 승인될 때

14)봉은사가 6m 거리에 고층 빌딩이 들어서는 것에 대하여 높은 빌딩으로 인해 경관이 훼손되고 조망권이 침해되며 승려나 신도들에게 감시받는 듯한 불쾌감과 위압감을 준다는 등의 이유로 15층 이상의 공사 금지를 청구한 소송이다. 대법원은 상고를 기각했는데 그 이유는 앞선 판례에 따라 헌법상 환경권이 구체적으로 정립되어 있지 않고 공사 금지의 경우 피해의 성질 및 정도, 피해이익의 공공성, 가해행위의 형태, 가해행위의 공공성, 가해자의 방지 조치 또는 손해 회피의 가능성, 인·허가 관계 등 공법상 적합 여부, 지역성, 토지 이용의 선후관계 등을 종합적으로 고려하여 판단하여야 하는데 그 피해가 심각하다는 판단이었다(대법원 1999.7.27. 선고 98다47528 판결).

15)부산대학교가 학교 앞에 건설되는 고층아파트 건설에 대해 경관과 조망의 훼손, 소음증가, 첨단과학관 옥상에 설치된 자동 기상 관측장비의 기능 저하 등의 이유로 공사중지 가처분을 청구하였다. 하급심 및 대법원 판결에서 부산대학교는 승소하였다. 그러나 대법원은 헌법의 환경권이 사법상의 권리로 명문화되어 있지 않기 때문에 환경권에 근거하여 공사 중지를 요구할 수는 없다는 내용을 판결문에 명시하였다(대법원 1995.9.15. 선고 95다23378 판결).

비로소 존재한다”는 기본 입장을 밝혔다(박태현, 2020). 즉 사법 영역에서 권리 침해에 대해 구제와 피해 보상을 요구할 수 있어야 실제로 그 권리가 법적으로 인정된다고 말할 수 있다는 것이다. 이 기준에 따르면 우리나라에서 환경권은 법적 권리로 인정된다고 하기 어렵다. 자연 환경과 생활환경으로 환경을 국한함으로써 환경의 개념이 확대되고 있는 사회 변화는 반영하지 못하고 있다는 지적(이상만, 2013)에도 환경권은 실정법에서 재산상의 피해가 입증되는 등의 경우를 제외하고는 침해가 인정되지 않고 있다.

교육권 역시 배타적이지 않은 연대권의 성질을 가지고 있다. 교육권을 교육기관 및 교육활동에 대한 접근성으로만 보면, 교육권의 침해와 보장은 개개인의 권리로 이해될 수 있다. 학생인권 담론이 교육권의 사회화에 기여했으나 여전히 학생인권은 중요한 교육정책으로 실현되지 못하고 하나의 쟁점으로만 인식되고 있다(유성상, 2020). 특히 교권 등 다른 쟁점들과 갈등적 구도로 비춰지면서 학습권은 ‘수업에서 배제되지 않을 권리’ 정도로 인식되고 있다. 반면 박경태(2018)은 성폭력 교수에 대해 학생들이 9년간 맞서 싸운 과정을 ‘학습권 투쟁’으로 명명하며, “그럼 우리의 학습권은?”, ‘성추행 교수에게 수업을 받아도 되는가?’라는 문제의식 아래 학생들은 자신들의 싸움을 학습권과 반성폭력 사이의 관계 맺기로 받아들였다고 설명한다. 취업만을 목표로 하는 학습에서는 피해자와 연대하는 것은 어려웠고 연대는 또 다른 피해를 낳기 때문에 학생들은 9년간의 투쟁으로 성과를 이루었지만 학문의 장에서 배제되었다는 평가는 권리의 충돌 상황에서 보호받지 못했던 교육권을 지적한다. 박경태의 이러한 분석은 초·중등 학교에도 적용이 가능하다. 스쿨미투나 학교 통·폐합의 과정 등에서 발생하는 교육권 침해는 개개인의 권리침해로 보기 어렵다. 교육은 여러 주체간의 공동의 경험으로 구성되고, 이 공동의 경험에서 발생하는 권리의 침해는 연대적 침해다. 이러한 교육권 침해는 여전히 형사적으로 인정되고 있지는 않지만 교육계에서 권리의 침해로 인정되고 있다. 이러한 침해를 보정하기 위해 교육부 및 교육청에서는 추가적인 지원과 보완 조치들을 집행한다. 이러한 지원과 보완 조치들 역시 개인적으로 제공되는 것과 집단적으로 제공되는 것이 동시에 존재한다. 경제적 기준으로 피해를 환산하기 어렵고, 내가 교육을 향유하지 못했다고 해서 다른 사람이 더 많은 이득을 취하는 배타적 권리가 아님에도 교육은 기본권이라는 개념에 바탕하여 국가와 교육청이 교육권 침해를 회복하고 보전하기 위한 노력을 행하는 것이다. 이러한 점에서 환경학습권은 기존의 환경권보다 더 기본권적인 성격을 구축하기 더 용이할 수 있다. 환경학습권은 학교 교육을 중심으로 환경권을 구체화하고, 연대권의 침해와 보장에 대한 새로운 접근의 가능성을 제시한다.

한 사례를 들어보면 2017년, 9명의 시민들이 미세먼지 피해를 배상하라며 대한민국과 중국 정부를 상대로 낸 소송을 냈다(서울중앙지방법원 2017가합23139 손해배상). 원고 측은 국가

가 적절한 미세먼지 대응책을 마련하지 못해 국민의 건강권을 보장할 의무를 저버렸다면서 원고 1인당 300만원씩 총 2억7000여만원의 위자료를 지급하라고 소송을 냈으며 중국을 상대로 국제사회의 일원으로서 미세먼지 문제에 관한 정보를 비공개하고, 오염물질을 허용 가능한 범위 내에서 관리해야 할 의무를 다하지 않았으면서 이로 인해 미세먼지 오염원이 발생해 피해를 입었다며 대한민국과 함께 손해배상을 하라고 청구하였다. 이에 재판부는 우선 중국의 책임회피, 정보비공개 및 공유거부 등 행위의 본질과 성격 및 그 법적 성질에 비춰 그 행위는 사법적 행위라기보다는 공법적 행위로 주권적 성격에 가깝다면서 원고들의 중국에 대한 소송은 우리나라 법원에 재판관할권이 없어 부적법하다고 판단했다. 그리고 대한민국에 대한 청구에 관해서는 설령 대한민국의 환경정책기본법 등 환경 관련 법령상의 의무 소홀로 국민이 환경기준에 미달한 미세먼지로 정신적 고통을 받았다고 하더라도 이러한 사정만으로는 대한민국이 원고 개개인을 보호하기 위한 법령을 위반했다고 단정할 수 없기 때문에 대한민국이 원고들의 환경권을 보장하기 위한 각종 환경 관련 법령을 위반했음을 전제로 하는 주장은 이유 없다고 밝혔다. 그러면서 공무원들이 미세먼지 관련 직무를 집행하면서 각종 환경 관련 법령을 위반했다고 단정하기 어렵고, 객관적 주의의무를 다하지 못했다고 보기에다 부족하다고 설명했다. 또한 대한민국 담당 공무원이 미세먼지 관련 직무를 집행함에 있어 객관적 주의 의무를 현저하게 다하지 못함으로써 그 행정처분이나 행정입법 등이 정당성을 상실했다고 인정될 정도에 이르렀다고 보기에는 부족하고, 달리 이를 인정할 아무런 증거가 없다며 공무원의 작위로 인한 직무 집행상 위법성이 있음을 전제로 한 원고들의 주장이 인정되지 않는다고 판결했다.

이 판례에서 대한민국이 법령을 위반했다고 볼 수 없다는 재판부의 판시 내용은 국가의 의무를 모두 다 포함한 판결인가? 한국에는 환경교육 활성화에 관한 법률이 제정되어 있고 환경교육에 대한 법은 초·중·등·대학교뿐만 아니라 사회 환경교육을 모두 관할하는 것이다. 환경학습권은 학습을 통해 실현되는 권리라는 특성으로 인하여 알 권리를 중심으로 두고 있다. 환경학습권이 모든 국민에게 보장되어야 할 기본권으로 법률에 명시된 지금 이 판례를 다시금 살펴본다면, 환경교육을 실시하여야 하는 국가의 의무에 대한 판결 내용이 빠져 있음을 지적할 수 있다. 재판부의 판결문에서도 미세먼지의 개념과 미세먼지의 발생원인, 관련 정책과 국제법규 등을 기초 사실로 제시하고 있다. 이러한 정보가 사실 판단의 근거가 되며, 미세먼지는 호흡하는 모든 존재들의 삶에 직·간접적으로 영향을 끼치므로 이해당사자로서 대한민국의 국민들은 관련된 정보를 알 권리를 가진다. 그러나 원고들은 미세먼지 관련 정보를 비공개한 중국 정부로 인해 알 권리를 보장받지 못했다. 환경교육 활성화 법률이 제정되어 있고 환경학습권을 보장 의무가 즉 피고 대한민국에게 있다는 점에 주목하면 이는 부작위로 인한 법령 위반이라고 할 수 있다. 만약 환경학습권이 법적 권리로 정립되어 있었다면, 이 판례의 결과는 달라졌을 수

도 있다.

그러나 앞서 언급한 바 있듯이, 환경권 침해의 입증과 인정은 쉽지 않다. 환경권 침해를 엄격하게 규정하는 사법체계와 ‘환경’의 의미와 경계가 분명하지 않은 것이 주된 배경이다. 환경은 자연 생태계와 함께 자연적, 역사적, 문화적 특징과 시스템, 인간과 비인간, 생명체와 비생명체 등을 모두 포함하기 때문이다.

이와 같은 맥락에서 환경학습권도 환경의 의미를 명확히 하지 않을 경우 고유한 원리를 도출하거나 정립하는 것이 곤란할 수 있다. 사회 여러 영역과 관련되는 법 영역들에는 그 영역에 고유한 입법 및 법 해석 및 적용의 기준이 되는 기본원칙 내지 기본원리가 존재한다. 법의 제정, 해석 및 적용이 그 영역에 고유한 특정한 원칙과 원리에 입각하여 일관되게 이루어지는 경우에 비로소 특정한 법 분야에서 추구되는 목적과 기능이 제대로 실현될 수 있을다. 따라서 교육 법제에 새롭게 명시된 환경학습권이 실제적 권리로 구현되고 환경권과 밀접히 연관되어 국가의 의무 이행을 촉구하기 위해서는 고유한 법 해석 및 적용이 먼저 고려될 필요가 있다. 여기서 중요해지는 것이 교육정책의 수립이나 이를 법적으로 뒷받침하기 위한 교육관련 법률을 정립하기 위한 경우뿐만 아니라 관련 법의 해석 적용과정에서 준수되어야 할 기본원칙을 수립하는 것이다.

환경학습권은 환경법의 맥락에서 어떠한 원칙을 가진 권리로 자리잡아야 하는가. 당면한 기후위기를 고려할 때 환경의 의미는 과거와 변화할 수밖에 없다. 따라서 환경 문제를 다룰 원칙은 기후변화의 원인을 경감하고 기후변화로 인한 결과에 적응하는 활동에 시급히 나서야 한다는 점이다. 환경학습권은 기후변화가 사회 및 자연계에 대한 여타 위협을 악화시켜 빈민과 취약 계층에게 추가적 부담을 전가한다는 점을 강조하고, 기후변화가 전 인류 공통의 관심사임을 인지하도록 하는 앎을 포함한다. 구체적으로 국가, 국제기구, 국가 내 행정단위, 지방 정부, 토착민, 지역 공동체, 민간 부문, 시민사회단체, 개인을 비롯해 사회 각계각층에 있는 모든 이의 참여가 없이는 기후변화가 가하는 지구적 지역적 과제에 대처할 수 없다는 점을 분명히 하면서 실질적이며 포괄적 정책을 통해 기후변화에 시급히 대응해야 할 필요가 있음을 인식하고 실천하게 하는 적극적 환경권의 행사를 환경학습권은 포괄하는 것이다.

나. 교육의 권리로서 환경학습권

물리적 환경을 포함하고 있어서 보다 구체성을 가지는 환경권과 달리 학습권은 상대적으로 우리나라에서 정립되어 있지 않은 개념이다. 용어부터 ‘교육권’과 혼용되고 있으며, “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육받을 권리를 가진다.”라고 제시되어 있는 「헌법」 제31조 제1항을 통해 간접적이고 단편적으로 정의된다. 최근에 와서는 교육권을 ‘교권’으로 줄여 부르며 교

육하는 자의 권리로, 학습권은 학습 주체의 권리라는 의미로 사용하는 것이 일반화되고 있는 것으로 보인다. 그러나 여전히 교육권과 학습권이 무엇인가에 대해서는 다양한 논의들이 대립하고 있다.

교육권은 자유권적 성격과 생존권, 사회권적 성격을 갖는 종합적 권리로 해석된다. 특히, 학습권적 의의가 강조되어 교육을 받고 학습하는 것에 의해 인간이 성장하고 발전하는 능동적인 생애적인 권리라고 본다(안주열, 2005). 김철수(1993)는 교육을 받을 권리를 오늘날 국민의 학습권으로 파악하는데, 모든 인간이 인간적으로 발달하고 성장하여 갈 권리를 가진다고 본다. 노기호(1998)는 헌법 제31조 제1항의 교육을 받을 권리는 단순히 협의의 학습권 또는 수확권만을 의미하는 것이며 그 구체적인 내용으로는 학습의 자유, 교육시설 요구권, 균등 교육에 관한 권리 등이 있고 이러한 학습권을 보장하기 위하여 인정되는 구체적인 권리 또는 권한이 바로 교육권이라고 설명하였다. 권영성(2010)은 학습권을 ‘교육을 받을 권리’, 교육권을 ‘교육을 할 권리’라는 대응 관계로 파악하고, 교육을 받을 권리란 교육을 받는 것을 국가로부터 방해받지 아니할 뿐 아니라(자유권적 성격), 교육을 받을 수 있도록 국가가 적극적으로 배려하여 주도록 요구할 수 있는 권리(사회권적 측면)를 포괄하는 개념이라고 보았다. 김학성(2011)은 교육을 받을 권리는 개인의 잠재적 능력을 개발시켜 주며 이를 통해 인간다운 생활을 할 수 있는 기초를 마련해주고 능력에 따른 교육은 적성에 맞는 직업을 가질 수 있도록 하여 경제적인 안정과 생존을 가능하게 한다고 보았다. 이것은 교육을 받을 권리 즉, 학습권이 모든 기본권의 기초가 되며 구체적 실현을 통하여 인간으로서의 존엄과 가치, 행복추구권이 완성된다고 본 것이다.

교육받을 권리가 헌법에 등장하게 된 계기를 보면, 사회적인 관점에서는 아동의 노동력 착취를 비롯한 자본주의 모순이 노정되던 19세기 후반에 아동에 대한 교육을 국가가 적극적으로 장려할 필요가 생긴 것과 관련된다(정영화, 2010: 264-265). 학습권은 인간적인 성장·발달 권으로써 교육인권 또는 교육기본권의 핵심이 되기 때문이다(정현승, 2003). 인간은 태어나면 서부터 학습을 통해 인격을 형성하고 인간의 존엄과 가치를 실현하며 인간적으로 성장하고 발달하여 간다. 인간적인 성장은 발달의 권리와 불가분으로 일체화되어 있으며, 발달과 학습의 권리는 어린이와 청소년에게 매우 중요하게 작용한다. 어린이와 청소년에게 학습권은 그 자체로서도 자기 충족적인 권리이다. 우리나라에서 학습권은 헌법이 지향하는 문화국가, 민주복지국가의 이념을 실현하는 방법이다. 교육을 받을 권리가 교육제도를 통하여 충분히 실현될 때에 모든 국민은 모든 영역에 있어서 각 개인의 기회를 균등히 하고 능력을 최고도로 발휘하게 되어 국민생활의 균등한 향상을 기할 수 있고, 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며 행복을 추구할 수 있다(헌법재판소 1991.2.11.선고,90헌가27; 손진희, 2020: 89에서 재인용).

강인수(1988)는 학습권의 내용을 학교 선택에 대한 권리, 교육내용 결정·선택에 대한 권리, 학문의 자유에 대한 권리, 징계 처분에 대한 권리로 구분하여 설명하였다. 신현직(1990)은 학습권에 대하여 교육내용 결정에서의 참여와 선택의 권리, 학교운영에의 의견 제시·참가의 권리, 일반적 행동 및 신체의 자유, 표현의 자유, 사생활의 자유, 징계절차상의 권리, 학생회 자치권, 학생 신문 발행 및 결사의 자유, 교외 활동의 자유, 학생 생활기록부에서의 사생활권, 부당한 압수·수색으로부터의 자유, 결혼의 자유, 복장과 용모의 자유, 모욕적인 벌과 체벌의 문제, 징계에서의 변론권, 기타 적법절차 등으로 다양하게 그 내용을 구분하였다.

안주열(2002)은 학습권의 내용을 선택권, 교육요구권, 참여권으로 나누어 설명하였다. 선택권으로서의 가장 대표적인 것이 학교 선택권인데, 이는 부모의 교육권 중에서 전통적인 권리로서, 제도권 학교에서 교사가 가지는 교육권 역시 부모의 교육권(친권)을 위임받아 행사하는 것이므로 오늘날에도 중요한 의미를 갖는다고 보았다. 교육 요구권은 학교·교사의 교육 전문적 사항에 관하여 학부모가 자녀의 학습권·교육인권을 대위하여 행사하는 권리이며 구체적인 내용은 교사에게 교육 전문적인 판단과 설명을 구하는 권리라고 설명하였다. 참여권은 학부모와 학생에게 인정되며 교육 영역에서 그 특성이 두드러지며 참여를 효과적으로 실행하기 위해서는 참여의 의미, 내용을 철저히 하고 참여 대표를 교육할 필요가 있다고 설명하였다.

또한 김신일(1999)은 학습권을 개인적으로나 집단적으로 인격적, 지적, 기능적 향상을 위하여 자유롭게 탐구할 권리와 기초교육에 참여할 권리라고 정의하면서 그 내용에 자유롭게 학습할 권리와 아울러 교육에 참여할 권리를 포함시켜 참여를 강조한 바 있다. 이러한 주장은 최근에 와서 특히 중요한 의미가 있다. 교육의 직접적인 수혜자라 할 수 있는 학습자들이 교육에 관한 주요 결정 과정에 적극적으로 참여하여, 교육에 관한 논의의 초기 단계부터 의견을 반영할 수 있는 것이 진정한 의미에서의 학습권 보장이라 할 수 있기 때문이다(손진희, 2020).

학습권에서 참여의 의미를 강조한 주장들을 고려할 때 환경교육법으로의 개정은 각별한 의의를 가진다. 한국 법체계에서 교육과 관련된 법률은 「경제교육지원법」, 「고등교육법」, 「교육기본법」, 「과학·수학·정보 교육 진흥법」, 「국민 안전교육 진흥 기본법(약칭: 안전교육법)」, 「도서·벽지 교육진흥법(약칭: 도서벽지교육법)」, 「문화예술교육 지원법(약칭: 문화예술교육법)」, 「법교육 지원법」, 「산림교육의 활성화에 관한 법률(약칭: 산림교육법)」, 「산업교육진흥 및 산학협력촉진에 관한 법률(약칭: 산학협력법)」, 「식생활 교육지원법(약칭: 식생활교육법)」, 「영재교육 진흥법」, 「유아교육법」, 「디지털 기반의 원격교육 활성화 기본법(약칭: 원격교육법)」, 「인성교육 진흥법」, 「장애인 등에 대한 특수교육법(특수교육법)」, 「직업교육훈련 촉진법(약칭: 직업교육훈련법)」, 「진로교육법」, 「초·중등 교육법」, 「통일교육 지원법」, 「특수외국어 교육 진흥에 관한 법률(약칭: 특수외국어교육법)」, 「평생교육법」, 「해양교육 및 해양문화의 활성화에 관

한 법률(해양교육문화법)」 등이다. 이 외에도 「양성평등기본법」이나 「독서문화진흥법」, 「청소년 기본법」 등 법 자체가 교육에 관한 법은 아니지만 초·중·고등학교 및 교육 전반과 깊이 관련되어 있는 법률도 있다. 하지만 우선 제목부터 직접적으로 교육에 관련되어 있는 법률들을 대상으로 제1조, 즉 목적을 분석하면 <표 3-1>과 같다.

교육 관련 법률들은 대부분 국가와 사회의 발전에 기여하기 위한 인재 양성을 위한 행정적 수단을 규정하는 것을 목적으로 하고 있어 법적 권리를 향유하는 대상이 구체적으로 명시되기 어렵다. 때문에 교육은 권리적 측면과 의무적 측면이라는 양면이 존재하나 권리를 중심으로 하는 접근은 교육 법제에서 부각되지 못했다. 「교육기본법」 제2조(교육이념)에서는 “홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다”라고 기술되어 있다. 인간다운 삶을 영위하는 것은 권리적 측면이라 할 수 있을 것일 것이나 자주적 생활 능력과 민주시민의 자질을 갖추어 국가와 사회에 이바지하는 의무적인 측면이 상대적으로 더 강조되어 왔다.

<표 3-1> 교육 관련 법률들의 제1조(목적)

법률	역할	대상	법익	목적	기타
경제교육지원법	경제교육의 활성화에 필요한 사항을 정함으로써	국민이	경제생활을 할 때 자기 책임으로 합리적인 의사결정을 할 수 있도록 지원하고	국가와 사회의 발전에 이바지함을 목적으로 한다.	
고등교육법				고등교육에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다.	「교육기본법」 제9조 ¹⁶⁾ 에 따라, 2022.3.24. 시행 예정
과학·수학·정보교육진흥법	과학·수학·정보 교육의 진흥에 필요한 사항을 정하여 미래사회를 이끌어갈 융합형 인재 양성에 기여함으로써			국가경쟁력 제고와 국가·사회 발전에 이바지함을 목적으로 한다.	산업환경의 변화에 대비
안전교육법	국민의 안전교육 진흥에 필요한 사항을 규정함으로써			재난으로부터 안전한 사회를 만드는 데 이바지함을 목적으로 한다.	
도시·벽지교육법				도시·벽지의 의무교육을 진흥함을 목적으로 한다.	

16) 「교육기본법」 제9조(학교교육)

- ① 유아교육·초등교육·중등교육 및 고등교육을 하기 위하여 학교를 둔다.
- ④ 학교의 종류와 학교의 설립·경영 등 학교교육에 관한 기본적인 사항은 따로 법률로 정한다.

문화 예술 교육법	문화예술교육의 지원에 필요한 사항을 정함으로써 문화예술교육을 활성화하고			국민의 문화적 삶의 질 향상과 국가의 문화 역량 강화에 이바지함을 목적으로 한다.	
법교육 지원법	법교육을 체계적으로 지원하고 수행하는데 필요한 사항을 정함으로써, 건전한 민주시민을 육성하여		자율과 조화에 바탕을 둔 합리적인 법의식을 함양하고 자유민주적 기본질서를 이해하는	법치주의 구현에 이바지함을 목적으로 한다.	
산림 교육법	산림교육의 활성화에 필요한 사항을 정하여	국 민 이	산림에 대한 올바른 지식을 습득하고 가치관을 가지도록 함으로써	산림을 지속가능하게 보전하고 국가와 사회 발전 및 국민의 삶의 질 향상에 이바지함을 목적으로 한다.	
산학 협력법	산업교육을 진흥하고 산학연협력력을 촉진하여 교육과 연구의 연계의 기반으로 산업사회의 요구에 따르는 창의적인 산업인력을 양성하며, 효율적인 연구개발체제를 구축하고, 나아가 산업발전에 필요한 새로운 지식·기술을 개발·보급·확산·사업화함으로써			지역사회와 국가의 발전에 이바지함을 목적으로 한다.	
식생활 교육법	식생활에 대한 국민적 인식을 높이기 위하여 필요한 사항을 정함으로써			국민의 식생활 개선, 전통 식생활 문화의 계승·발전, 농어업 및 식품산업 발전을 도모하고 국민의 삶의 질 향상에 기여함을 목적으로 한다.	
영재 교육 진흥법	재능이 뛰어난 사람을 조기에 발굴하여 능력과 소질에 맞는 교육을 실시함으로써		개인의 타고난 잠재력을 계발하고 개인의 자아실현을 도모하며	국가와 사회의 발전에 이바지하게 함을 목적으로 한다.	「교육기본법」 제12조 ¹⁷⁾ 및 제19조에 따라
유아 교육법				유아교육에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다.	「교육기본법」 제9조에 따라
원격 교육법	원격교육에 관한 기본적 사항과 원격교육 시 교육기관의 책무 및 이에 대한 국가 등의 지원에 관한 사항을 정함으로써		교육기관에서 양질의 원격교육이 운영될 수 있도록 하며, 원격교육을 활용한 디지털 기반의 교육 혁신을 지원하여	미래교육의 변화를 이끌어 가는 데 기여하는 것을 목적으로 한다.	
인성 교육 진흥법	「교육기본법」에 따른 교육이념을 바탕으로 건전하고 올바른 인성을 갖춘 국민을 육성하여		「대한민국헌법」에 따른 인간으로서의 존엄과 가치를 보장하고	국가사회의 발전에 이바지함을 목적으로 한다.	

17) 위의 법 제12조(학습자) ② 교육내용·교육방법·교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 마련되어야 한다.

제19조(영재교육) 국가와 지방자치단체는 학문·예술 또는 체육 등의 분야에서 재능이 특히 뛰어난 사람의 교육에 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다.

특수 교육법		장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게	통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형·장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여	자아실현과 사회통합을 하는데 기여함을 목적으로 한다.	「교육기본법」 제18조 ¹⁸⁾ 에 따라 국가 및 지방자치단체가
직업 교육 훈련법	직업교육훈련을 촉진하는 데에 필요한 사항을 정하여	모든 국민에게	소질과 적성에 맞는 다양한 직업교육훈련의 기회를 제공하고 직업교육훈련의 효율성과 질을 높임으로써	국민생활 수준의 향상과 국가경제의 발전에 이바지함을 목적으로 한다.	
진로 교육법	다양한 진로교육 기회를 제공함으로써	학생에게	변화하는 직업세계에 능동적으로 대처하고 학생의 소질과 적성을 최대한 실현하여	국민의 행복한 삶과 경제 사회 발전에 기여함을 목적으로 한다.	
초·중등 교육법				초·중등교육에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다.	「교육기본법」 제9조에 따라
통일 교육 지원법				통일교육을 촉진하기 위하여 필요한 사항을 규정함을 목적으로 한다.	
특수 외국어 교육법	특수외국어 교육의 진흥에 필요한 사항을 규정하여, 창의적인 특수외국어 교육을 위한 기반을 조성함으로써, 특수외국어 구사 능력을 갖춘 인재를 양성하여	특수 외국어를 배우려는 국민들에게	다양하고 전문적인 교육 기회를 제공하고	국가경쟁력 강화에 이바지함을 목적으로 한다.	
평생 교육법	평생교육의 진흥에 대한 국가 및 지방자치단체의 책임과 평생교육제도 및 그 운영에 관한 기본적인 사항을 정하고	모든 국민이	평생에 걸쳐 학습하고 교육받을 수 있는 권리를 보장함으로써	모든 국민의 삶의 질 향상 및 행복 추구에 이바지함을 목적으로 한다.	
해양 교육 문화법	해양교육 및 해양문화의 활성화를 위하여 필요한 사항을 정함으로써 해양에 대한 국민의 인식개선 및 인재양성에 기여하고 해양문화를 창달하여			국가의 해양역량 강화와 사회발전 및 국민의 삶의 질 향상에 이바지함을 목적으로 한다.	
환경 교육법	환경교육의 활성화 및 지원에 필요한 사항을 정하여	모든 국민의	환경학습권을 보장하고 기후변화 등 다양한 환경문제를 효과적으로 예방하고 해결할 수 있는 소양과 역량을 갖추게 함으로써	국가와 지역사회의 환경보전 및 지속가능한 발전에 이바지하게 함을 목적으로 한다.	2022. 1.6. 시행예정

18)위의 법 제18조(특수교육) 국가와 지방자치단체는 신체적·정신적·지적 장애 등으로 특별한 교육적 배려가 필요한 사람을 위한 학교를 설립·경영하여야 하며, 이들의 교육을 지원하기 위하여 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다.

교육권 또는 학습권의 개념이 구체적으로 정립되지 않은 것과 교육에 대한 권리적인 접근이 결핍된 사회적 맥락은 서로 관련되어 있다. 진냥(2021)은 「헌법」 제1조의 내용이 “대한민국의 주권은 국민에게 있고 모든 권력은 국민으로부터 나온다.”는 것임을 지적하며 교육권이 교육기회의 제공 이상의 의미를 지녀야 한다고 주장한다. 한국의 근·현대사는 제국주의와 독재 권력에 대항하여 국민이 스스로 주권을 쟁취한 역사다. 진냥은 우리나라의 국가정체성과 같은 국민주권(국민의 권리, 시민의 권리)이 교육법제에 반영되어 있지 않다고 말한다. 교육의 주체나 ‘학교의 주인은 학생’이라는 말 등이 법적·제도적 근거를 가지고 있지 않고 구전으로, 문화적으로 전해지고 있으며 그래서 학생 즉 배우는 사람의 권리를 처음으로 명시한 학생인권조례가 교육에 대한 최초의 권리적 접근이라고 설명한다(진냥, 2021: 157). 따라서 학생인권조례는 교육을 의무가 아닌 권리의 측면으로, 근본적으로 전환하고자 하는 시도이며 ‘~를 해야 한다’가 아니라 ‘~를(한 권리의 보장을) 누릴 수 있다/있어야 한다’로 제도, 인식, 실천이 변화해야 한다고 주장한다. 이런 맥락에서 최근에 개정되어 시행 예정 중인 두 법률이 가지는 특별한 의미가 있다. 「평생교육법」에서는 ‘평생에 걸쳐 학습하고 교육받을 수 있는 권리’를, 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」에는 ‘환경학습권’이라는 권리를 명시하여 이 법이 보호하고 있는 법익을 구체적인 권리로 명시하고 있다.

학교 교육은 사회 구성원으로 살아갈 수 있도록 하는 기초 소양 및 기본 역량을 갖추게 하는 과정이기도 하지만 또 한편으로는 보다 안전하게 사회를 경험하고 실험할 수 있게 하는 사회적 보장 장치이기도 하다. 이 때문에 학교는 작은 사회로 불리며 동시에 학교 교육에서 사회에서 적용되는 시민권 모두를 향유할 수 있어야 하는 것이다. 환경학습권은 확장적이고 복합적인 권리로 환경에 관한 수업과 교육을 받을 수 있는 권리이자 환경권과 시민권을 학교 교육에서 충분히 보장받아야 할 교육권의 성격 또한 가지고 있다고 할 수 있다.

단, 이 때 ‘권리적 접근’이라는 언어가 가지는 맥락적 의미와 한계를 고려할 필요가 있다. 근대성에 기반한 사회에서 권리란 인간의 권리였고, 이는 자연 환경을 이용할 수 있는 인간 중심적 권리의 확대였다. 그러나 본 연구에서 이야기하는 교육에 대한 권리적 접근은 교육에서 공급자와 교육 수혜자, 가르치는 사람과 배우는 사람, 사회와 교육 사이의 전환을 이야기하는 것으로, 배우는 사람의 권리를 중심으로 하는 접근을 말함이다. 환경학습권으로 인해 학습자의 권리가 강화된다는 것을 인간 또는 인간중의 권리의 확대로 해석하지 않아야 할 것이다.

다. 생태소양(ecological literacy)의 보장

학교 교육에서 기초·기본 학력의 보장이 학습자의 권리이자 학교의 책무인 바, 기후위기에 대응하고 자연 생태계와의 관계성을 회복하기 위한 기본 소양, 즉 생태소양의 보장이 환경학

습권의 한 부분이라고 할 수 있다. 생태소양이란 자연생태계 전반을 이해하는 능력을 의미한다. 이 용어는 1986년 미국생태학회에서 처음 등장하였는데, 환경문제에 대한 통합적 접근이라는 점에서 기존의 지식적 접근에 대한 대안적인 교육 패러다임으로 평가되어 왔다. ‘자연에 대한 경이로움으로부터 생겨난 환경에 대한 이해’, ‘지구상의 생물을 살 수 있게 하는 자연 생태계를 이해하는 능력’으로 정의되며, 지식과 태도 그리고 감수성으로 이루어져 있다고 제시되었다(Orr, 1991; 최소영·김기대, 2019: 528에서 재인용).

인간 중심주의를 기반으로 해왔던 기존의 교육에 대한 비판과 더불어, 부분적으로 포함되는 것이 아니라 기본 교양 교육으로서 환경/생태/기후교육이 자리잡아야 한다는 관점에서 생태소양교육이 제안되었다. 교양이라는 개념이 개인과 사회, 자아와 세계 사이의 다양한 관계와 갈등을 전제로 하며, 이와 같은 관계 안에서의 개인의 성장, 사회화 등을 총칭하는 용어인 만큼, 학교교육이 학생들로 하여금 생태소양을 갖추 수 있게 해야 한다는 주장은 비인간계와의 관계를 인식하고 그에 기반한 삶을 실천할 수 있도록 하는 교육을 지향한다.

<표 3-2> 생태소양의 요소

구분		최소영·김기대(2019)	김기대 외(2017)
인 지	생태적 지식	<ul style="list-style-type: none"> 생태계의 개념 및 원리에 대한 이해 생태적 쟁점에 대한 다면적 분석 및 융합적 사고 	<ul style="list-style-type: none"> 생태계의 개념 및 원리에 대한 이해를 바탕으로 생태적 쟁점을 분석하고 해결책을 모색하는 내용 포함 우리나라 교육과정에 근거한 생태적 개념; 에너지의 흐름, 순환, 다양성, 공동체, 상호관계, 변화, 순응 등
	생태적 가치관 및 태도	<ul style="list-style-type: none"> 생태중심적 사고 및 태도 생태적 위기에 대한 공감과 윤리적 자각 	<ul style="list-style-type: none"> 생태중심적 사고와 태도, 생태적 위기에 대한 공감과 윤리적 자각을 느낄 수 있는 내용 포함 생태윤리, 생물친화성, 생태적 상상력 및 생태적 감수성 생태중심적 사고와 태도, 생태적 위기에 대한 공감과 윤리적 자각을 느낄 수 있는 내용 포함 생태윤리, 생물친화성, 생태적 상상력 및 생태적 감수성
정의	생태적 감수성	<ul style="list-style-type: none"> 자연의 경이로움에 대한 감각 및 생명애 생태적 상상력과 자연에 대한 공감 능력 	
행 동	생태적 실천과 참여	<ul style="list-style-type: none"> 생활양식과 소비양식의 변화 정도 생태적 지혜와 용기를 바탕으로 한 실천 항목 생태 관련 진로 및 직업에 대한 관심도 	<ul style="list-style-type: none"> 생활양식과 소비양식을 변화시키고 자신의 삶을 실천할 수 있는 기회 제공 선택과 실천할 수 있는 실제 맥락적 상황 제시, 생태 관련 진로 및 직업 탐색

생태소양교육의 관점에서 모든 교육은 환경에 대한 교육이며 머리-손-마음의 연결, 즉 생태

적으로 생각하고, 인간과 자연 시스템의 상호연결성을 이해하며 행동할 수 있는 의지, 능력, 용기를 가져 실제로 실천하는 것에 이르기까지를 포함한다. 국내에서는 대부분 인지(지적 차원), 정의(정서적 차원), 행동(실천적 차원)의 영역에 따라 생태적 지식, 생태적 가치관 및 태도, 생태적 감수성, 생태적 실천과 참여로 요소를 제시하고 있다.

최소영·김기대(2019)는 중학생들을 대상으로 그들이 중요하다고 생각하는 생태소양을 조사하였다. 학생들은 가치관 부분을 가장 중요한 생태소양으로 꼽았고 그 다음으로 실천하는 행동을 중요하다고 응답했다. 이는 가치관과 실천 행동을 중심으로 하는 생태소양 교육이 이루어질 필요가 있음을 보여준다.

<표 3-3> 학생들이 중요하게 생각하는 생태소양의 영역(최소영·김기대, 2019: 535를 재구성)

영역	중요도	중요하다고 생각하는 이유
정의	1순위 (50%)	<ul style="list-style-type: none"> 실천을 하려면 생명을 사랑하는 마음이 있어야 하기 때문에 사람의 행동을 결정하는 것은 뚜렷한 가치관이기 때문에
행동	2순위 (33%)	<ul style="list-style-type: none"> 알고만 있는 것과 마음 먹는 것은 소용이 없다. 실천하고 행동하는 것이 중요하기 때문에 개념은 어느 정도만 알고 있으면 될 것 같고, 생명을 사랑하는 마음을 가지고 이를 행동에 옮기는 것이 중요하기 때문에
인지	3순위 (17%)	<ul style="list-style-type: none"> ‘아는 만큼 보이고 아는 만큼 사랑할 수 있다’는 말처럼 생태계 개념과 원리를 아는 것이 기본이 된다고 생각하기 때문에

이와 유사한 맥락에서 Bilsker & Marcia(1991)는 개인의 자아정체성이 머물 수 있는 상태를 4가지로 분류하여 다음과 같이 제시하였다. 개인의 정체성 발달과정과 상태에 대한 연구 중 가장 널리 알려진 마르시아의 논의는 확고한 정체성을 찾으려는 헌신이 있는지 여부와, 정체성을 찾는 과정에서 혼란과 위기를 경험했는지의 여부를 근거로 자아 정체성의 상태를 구분하였다.

<표 3-4> 자아 정체성의 4가지 상태(Bilsker & Marcia, 1991; 김동기, 2011에서 재인용)

		자신의 확고한 정체성을 추구하기 위한 헌신 여부	
		Yes	No
정체성을 찾는 과정에서 위기를 경험했는지 여부	Yes	<p>“성취”</p> <p>자신의 확고한 정체성을 찾으려는 노력으로, 위기를 극복하고 자신만의 정체성을 찾은 상태</p>	<p>“유예”</p> <p>자신의 확고한 정체성을 찾으려는 노력 없이, 정체성의 위기나 변화를 겪고 있는 상태</p>
	No	<p>“유실”</p> <p>자신만의 확고한 정체성을 주체적으로 찾는 대신, 타인의 정체성을 자신의 것으로 받아들여 정체성 위기가 없는 상태</p>	<p>“혼미”</p> <p>자신의 확고한 정체성을 찾으려는 노력도 없고 타인의 정체성에도 관심이 없어, 정체성의 위기조차 경험하지 못하고 있는 상태</p>

이를 기후위기의 상황에 적용시켜 해석하여 보면, 기후위기에 대한 위기 인식을 위기의 경험으로 볼 때 헌신 즉 정체성을 찾으려는 노력과 실천이 이루어지지 않으면 정체성이 ‘유예’상태에 머무를 수 있다. 반면, 정체성을 찾으려는 노력과 실천이 이루어짐에도 기후위기 위기 인식이 없다면 정체성의 ‘유실’에 머무를 수 있다. 즉 학교 교육은 자연 생태계와의 관계성을 인식하고 생태소양을 길러 그 안에서의 정체성을 정립해가는 과정, 다시 말해 정체성을 찾으려는 노력과 헌신을 제안하고 경험을 촉진할 필요가 있다.

한편, 패러다임의 전환에 집중하는 접근도 있다. 유아교육에서의 생태소양교육은 인지, 정의, 행동의 영역구분 대신 패러다임의 전환과 대조에 초점을 맞추어 보전과 활용의 영역으로 제시되기도 한다.

<표 3-5> 유아 생태소양 평정척도(Wiseman & Bogner, 2003; 임진경 · 허혜경, 2019: 228에서 재인용)

구분	설명	구분	설명
보전	<생명 중심적 관점> 생태 중심의 새로운 생태 패러다임	자연의 권리	고유의 내재적 가치를 지닌 자연이 자연 그대로 있을 권리
		지원 의도	자연을 지지하기 위해 지원하고자 하는 생각이나 마음
		자원 보호	인간 생활에 이용되는 자연 자원들을 잘 지켜 원래대로 보존되게 하거나 잘 보살펴 돌봄
		생태 감수성	생명력을 지닌 자연에서 느끼는 즐거운 마음
		생태사회관계	인간 공동체와 사회에 관심을 가지며 적응해 나갈 수 있는 능력
활용	<인간 중심적 관점> 인간 중심주의 지배적인 사회적 패러다임	자연을 변화 (생태 개발)	자연 그대로의 상태를 바꾸어 달라지게 함, 토지나 천연자원을 유용하게 함
		자연 지배	자연환경을 인간의 생각이나 행동대로 다스려 인간이 자연환경에 적극적인 영향을 미침
		생태 위기 무관심(무책임)	생태 위기의 심각성을 느끼지 못함 환경 쟁점에 대해 무관심과 무책임

Dunlap & Van Liere(1978)에 의해 개발된 <NEP Scale> 역시 패러다임에 전환하는 지표인데, 이는 기존의 지배적인 환경 패러다임과 반대되는 새로운 환경적 패러다임을 정의하고 측정하기 위해 성인을 대상으로 개발된 지표이다. <NEP Scale>은 30년 이상 수정·보완되면서 널리 활용되고 있다. 대상에 따라서 또는 번역의 영향에 따라 타당성에 문제가 제기되는 경우가 있어 많은 수정이 있었는데 <Original NEP>은 단일영역의 12개 문항으로 되어 있으나 후에 Dunlap 등이 수정하여 5개 영역 총 15문항의 <revised NEP>으로 쓰이고 있으며, Manoli 등은 이를 다시 수정해 3개 영역 총 10개 문항의 <NEP Scale for Children>을 제안하였다. 국

내에서는 <NEP Scale for Children>보다는 15문항의 revised NEP을 번역한 지표를 다시 그것을 보다 쉬운 말로 표현하여 사용되고 있다. 지구 자원의 유한성과 기술의존성, 인간중심주의, 생태계 균형 등의 개념을 패러다임 전환의 맥락에서 배치한 내용으로 구성되어 있다.

<표 3-6> revised NEP의 내용

영역	성인용 번안(임근욱, 2015)	어린이용 번안(금지현 · 김진모, 2009)
Balance of nature	인간이 자연간섭하면 큰 재앙 도래	우리 인간이 자연을 훼손하면 심각한 문제가 발생할 수 있어요
	자연은 현재 상황을 극복할 강한 힘 소지	현재 우리가 살아가면서 자연에 주는 피해를 자연은 충분히 이겨낼 만큼 강해요
	자연균형은 매우 섬세하여 쉽게 파괴됨	자연은 매우 연약하고 상처받기 쉬워요
Ecocrisis	인간은 환경을 심각하게 남용	우리가 자연을 잘못 다루고 있어서 자연이 힘들어해요
	인류에 직면한 생태 위기는 지나치게 과장	우리에게 다가온 환경 위기는 너무 과장되어 있어요
	현재 상태 지속되면 큰 생태적 재앙 경험	우리 인간이 지금과 같은 삶을 계속 살아간다면, 매우 큰 환경문제가 곧 올 거예요
Antiexpansionism	인간이 생존할 수 없도록 지구를 방치 않음	우리 인간은 지구가 파괴되는 것을 막을 수 있는 충분한 기술이 있어요
	인간 능력은 뛰어나지만, 자연법칙에 순응	우리 인간은 자연의 힘과 법칙을 따르며 살아야 해요
	인류는 자연 통제하면서 이용할 지식 보유	언젠가는 우리가 자연을 마음대로 조종하는 방법을 알게 될 거예요
Limits to growth	세계 인구수는 한계 도달	지구가 수용할 수 없을 만큼 사람이 많아지고 있어요
	효율적 자연자원 개발하면, 자연자원 풍부	지구에는 우리가 사용방법을 연구하면 새로운 자원을 끝없이 찾을 수 있어요
	지구는 제한된 공간과 자원의 우주선 같음	지구에는 우리가 사용할 수 있는 공간과 자원이 한정되어 있어요
human domination	인간은 자연환경 변형 권리 있음	우리는 필요하면 자연 환경을 바꿀 권리가 있어요
	동식물도 인간처럼 생존할 권리가 있음	식물과 동물도 우리 인간들과 똑같은 권리가 있어요
	인간은 자연을 지배할 권리가 있음	우리 인간은 자연의 위에서 자연을 조종해야 해요

생태소양과 유사한 부분이 있는 ‘기후문해력’이라는 용어도 시대적 상황을 보다 강조하면서 등장하였다. 김현우(2021)는 기후위기를 티핑포인트를 의미하는 1.5도라는 숫자, 또는 인터넷에 넘쳐나는 통계 정보로만 바라봐서는 안 된다고 강조한다. 세계일보(2020.7.10.)가 보

또한 ‘대한민국 기후위기 지도’를 보면, 온실가스 감축 정책으로 가장 큰 타격을 입을 지역으로 석탄화력발전소가 몰려있는 충남이나 자동차 공장과 조선소가 몰려있는 전남, 울산 등이 꼽힌다. 이에 반해 가장 온실가스 감축 리스크가 작은 곳은 1위가 서초구, 2위가 강남구다. 김현우는 가장 저렴하고 편리하게 전기를 써왔던 지역들이 위험에서도 가장 멀리 있다는 것을 지적하며, 이러한 현실을 인식하는 기후문해력이 필요하다고 주장한다. 그의 주장에 따르면 기후문해력은 기후변화를 과학적으로 이해하는 인지 능력을 포함하여, 기후변화에 대한 정보들의 습득을 넘어서 기후위기의 경험과 감정을 공유하고 또 피력하고 나누는 능력까지를 아우르는 말이다. 기후변화를 완화하는 개인의 실천, 정치적 압박, 제도적 개선 모두와 관련되는 역량이다. 현재 지구에 살고 있는 사람 중 대다수가 남은 삶 전체를 기후위기와 함께할 것으로 예상된다. 이런 상황에서 기후문해력은 각자의 삶 그 장면 장면마다 요청되는 능력이다.

종합해볼 때 환경학습권은 기본적 생태소양을 갖추도록 보장받을 권리이며 생태소양은 생태적인 지식과 감수성을 가지고 현대 사회의 기후위기와 생태 패러다임을 이해할 수 있는 능력을 포함하여, 다른 사람들과 생태적 가치관과 태도, 실천을 공유하고 협력하며, 자연 생태계와 관계성에 기반한 자아 정체성을 가지고 판단하고 실천할 수 있는 역량을 의미한다고 할 수 있다.

라. 탈성장 교육으로의 전환

진보 또는 보수라는 정치적 입장과 관계없이 경제성장과 기술발전은 긍정되어 왔다. 개발담론에 대한 비판이 시작된 2000년대 초반에도 자본주의적 개발 담론에 대한 비판만 제기되었을 뿐, 성장 자체에 대해 근본적으로 문제가 제기되지는 않았다. 로마노는 과거 사회의 생산 역량으로는 감당할 수 없었던 혹은 감당할 수 없을 것으로 예상되던 인구 증가와 그에 따른 사회적 필요의 증가로 인류사회는 인간종의 생존에 대한 두려움과 시급함이라는 맥락에서 근대성이 유래되었다고 분석한다(오노프리오 로마노, 2018: 165). 끊임없는 경제성장의 추구는 소비와 직결되며, 소유와 욕망, 더 많은 소비에 대한 욕망을 촉구하는 사회가 모두를 가난한 중독자로 만들었다(남미자 · 박복선, 2021: 8). 이러한 두려움과 시급함은 오늘날도 다르지 않다.

사회과교육에서 가장 권위있는 단체로 인정받는 NCSS(National Council for the Social Studies, 전미사회과교사협회)에서는 지역사회의 시민으로 성장하는 것이 사회과교육의 중요한 목적이라는 입장을 인정하면서도 시민의식과 공동체에 대한 개념을 전통적인 의미에서 확대해야 한다는 주장이 근래 다수의 학자들로부터 제안되고 있다. 서구 과학에서는 존재를 다른 것과 경쟁하고 소비하는 유기체로 바라보고 있는데 이는 실세계의 복잡성을 정확하게 포착하지 못하며(Sagan, 2011), 인간과 비인간이 같은 공간에서 거주하는 상호연결성과 협력적 삶의 아이디어에 주목하는 주장(Haraway, 2016) 그리고 지구의 전체성(wholeness)이 생태 위

기의 시기에 특히 교육의 중심이 되어야 한다는 제안(Vine Deloria, 2001) 등이다. 이러한 관점을 포함한 사회과교육을 ‘Earthen social studies(지구사회교육 또는 지구사회과교육)’이라고 명명한다.

그간의 사회과교육은 시민교육을 목적으로 인간관계에 관한 경험을 지식과 통합하는 것을 목적으로 하고 있었으며, 인간을 전면적으로 그리고 중심에서 우선적으로 다루어왔다. 인간을 중심에 두는 것이 지구에 대한 관심을 배제하는 것은 아니지만 펜실베이니아 주 헌법의 내용과 같이 인간이 누릴 수 있는 효용성과 소유권에 기반하여 지구생태계를 인식하게 하는 것이다.

인간은 깨끗한 공기, 물, 자연경관을 보존할 필요가 있다. 자연환경의 역사, 평화적 가치 등을 보존할 필요 역시 존재한다. 펜실베이니아의 천연자원은 모든 사람의 자산이고 이는 다음 세대를 포함한다. 이 모든 사람을 위해 천연자원을 보존할 필요가 있다.

- 펜실베이니아 주 헌법(1971)

환경과 관련된 내용이 사회과교육에서 중요하게 다루어지지 않는 이유는 인간 중심주의 외에도 존재한다. 기후위기 등의 주제들은 상대적으로 어려운 지식의 이해가 전제되며, 거시적 관점과 정치적 논쟁이 필수적이다. 실제 사회의 쟁점과 직접적으로 연결되는 환경 이슈들은 우리나라와 같이 국가중심적인 교육제도가 아닌 미국에서도 큰 부담으로 작용되고 있다. 이런 맥락에 주목하여 Kissling & Bell(2020)은 펜실베이니아 전역의 공립학교 사회 교사를 대상으로 환경의제와 관련한 인식과 교육적 실천을 조사했다. 펜실베이니아 지역에서 연구를 진행한 이유는 이 지역이 민주당과 공화당 양쪽의 지지율이 비슷한 비율로 나타난다는 점, 지역의 산업이 석유 및 가스 채굴에 크게 의존되어 있다는 점, 그럼에도 환경을 보호해야 할 의무를 주 헌법에 제정한 지역이라는 점 때문이었다. 또한 이 연구는 미국 사회과교육 역사상 3번째로 이루어진 대규모 조사연구라는 의미를 가진다. Kissling & Bell은 조사한 질문의 내용과 그 결과는 다음과 같다.

<표 3-7> 기후위기에 대한 응답 분포

	동의한다	동의하지 않는다	모르겠다	응답수
기후변화가 일어나고 있다.	90.0%	3.1%	7.0%	1,007
기후변화는 인류 사회에서 중요한 의제이다.	85.6%	5.7%	8.7%	1,008
기후변화는 지구 보존을 위해 중요한 의제이다.	85.9%	5.5%	8.6%	1,009
기후변화는 임박한 위기가 아니다.	12.7%	70.2%	17.1%	1,007
인류 활동은 기후변화의 주된 원인이 아니다.	11.8%	69.2%	19.0%	1,011

<표 3-8> 자원 채굴에 대한 개인적 신념과 가장 유사한 것을 선택한 분포

	비율	응답수
채굴은 경제성장에 있어 중요하며 펜실베이니아의 환경 문제의 원인이 아니다	4.7%	47
채굴은 경제적 번영에 중요하며 펜실베이니아의 환경 문제의 원인이다	44.6%	443
채굴은 경제적 번영에 중요하지 않으며 펜실베이니아에서 환경 문제의 원인이다	4.7%	47
채굴의 경제적 이점과 상관없이, 이는 펜실베이니아 환경 위기의 중요한 원인이다	29.8%	296
나는 이 주제에 대해 잘 알지 못한다	16.2%	161

<표 3-9> 다양한 환경 문제에 대해 가르치는 것의 중요성

	매우 중요하다	약간 중요하다	중요하지 않다	응답수
최근의 환경 문제	47.6%	48.2%	4.2%	1,104
역사적 환경 문제	42.6%	53.1%	4.3%	1,107
지역 사회의 환경 문제	46.1%	48.0%	5.9%	1,106
주 전체의 환경 문제	42.4%	53.0%	4.6%	1,104
국가적인 환경 문제	54.3%	42.8%	2.9%	1,105
국제적인 환경 문제	46.8%	48.6%	4.5%	1,102
환경 문제와 자본주의의 관련성	47.5%	43.3%	9.2%	1,106
환경 문제와 불평등의 관련성	40.7%	45.1%	14.2%	1,104

Kissling & Bell(2020)의 연구는 기후위기의 위기 인식, 개인적 신념으로서 환경문제와 경제 성장 사이의 지향, 그리고 환경문제에 있어서의 지역성, 시사성, 자본주의 및 불평등이 환경 문제와 가지는 관련성을 이야기하고 있다. 사회구조와 지역성에 기반하여 환경 이슈를 다루어야 한다는 것을 강조하는 것과 더불어 ‘관련성’이라고 표현하는 것은 탈성장론이 경제 성장을 비판하거나 혹은 성장이 퇴보되어야 한다고 주장하는 담론이 아니기 때문이다. 탈성장은 말그대로 성장 패러다임에서 벗어나는 것이며, 성장과 상관없는 좋은 삶의 기준을 만들어가는 프로젝트다(남미자 · 박복선, 2021). 이러한 맥락에서 탈성장은 ‘다른 사회’로 가기 위한 슬로건이다. 각자 자기가 선 자리에서 자율적으로 자기에게 맞는 방식의 좋은 삶을 모색하는 것으로 라 투슈는 “탈성장은 하나의 대안 모델이기 보다는 오히려 다양한 대안의 모태”라고 설명했다(라 투슈 세르주, 2014). 협동조합, 도시농원, 지역화폐, 마을공동체, 전환마을 운동 등이 그러한 사

례라 할 수 있다.

성장 이데올로기가 삶의 전 영역을 지배하고 있는 상황에서 성장 이데올로기의 허구성을 담아내고 그것을 계속 정당화하고 있는 태는 교육이다(남미자·박복선, 2021). 따라서 성장중심주의의 믿음으로부터 벗어날 수 있는 것 역시 교육에서부터 시작될 수 있다. 기후위기는 더 이상 성장할 수 없는 인간 문명의 위기이며, 따라서 기후위기에 대응할 수 있는 새로운 교육권으로서의 환경학습권은 성장중심주의에서 벗어나 삶의 다양한 경로와 목적을 탐색할 권리를 포함한다. 하나의 대설화에 집적하여 규모의 경제를 이루고 대량 체제로 이윤을 남기는 근대 체제를 허물고 모두의 좋은 삶을 상상할 수 있고 구체적으로 쫓을 수 있는 기회를 보장받는 교육이 모든 학습자에게 제공될 수 있어야 한다.

2. 환경학습권에 대한 경험과 요구

새로운 권리의 호명은 기존의 권리 개념과 권리 보장 체계가 사회 현실을 반영하지 못할 때 필요해진다. 환경학습권 역시 마찬가지이다. 환경교육을 강화하기 위해서 또는 기후위기에 대응하기 위해서 새로운 권리가 만들어지는 것이 아니라, 변화한 현실 속에서 개인과 개인 그리고 사회 공동의 경험과 요구가 결집되어 만들어진 권리의 이름일 때, 그 권리는 구체화될 수 있고 실제적으로 요구하거나 보장받을 수 있다. 따라서 이 부분에서는 교육 주체들의 경험과 요구를 살펴 환경학습권의 의미가 무엇이며, 기존의 권리들과 어떠한 점에서 구별되는지를 밝히고자 한다.

이 연구에서 선정한 면담자들은 기후위기 대응을 위해 적극적으로 실천하고 있는 사례들을 중심으로 선정되었다. 학생 및 교사는 기후위기나 환경 관련 동아리 등의 활동에 참여하고 있는 면담자로, 활동가는 학교 환경교육과 관련하여 기획, 운영 등의 경험을 다수 가지고 있는 면담자로 선정하여 개별 및 집단 면담을 실시하였다. 동아리 등 공동의 경험을 공유하고 있는 경우 해당 경험을 다층적으로 파악하기 위해 집단 면담을 실시하였다. 면담은 반구조화된 질문지를 통해 진행되었으며 그 내용은 다음과 같다.

- 기후위기 대응, 환경교육에 대한 자기 서사
- 환경교육에 대한 경험
- '환경학습권' (용어에 대한 평가, 인식, 어떤 권리가 포함되는가)
- 환경학습권은 왜 필요한가? 환경학습권을 보장하면 무엇이 좋은가?
- 환경학습권을 보장하기 위해 필요하다고 생각되는 법과 제도

면담자료 분석을 통해 환경학습권이 포함해야 할 구체적 권리의 내용을 밝히고 이를 토대로 기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권의 보장 방안에 대한 시사점을 찾고자 하였다.

가. 기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리

기후위기와 관련하여 나타나는 가장 큰 인식은 위기감이다. 기후위기에 대한 위험 인식은 생애시민성과 함께 기후위기 대응으로서 삶에서의 적극적인 행동에 영향을 끼치는 중요한 요인이다(남미자, 2020). 그 이전까지는 당위성으로 강조되던 환경에 대한 관심이 변화하고 있는 기후 상황 속에서 환경에 대해 인식하고 실천까지 이어지게 되는 이유가 당면한 위기감인 경우를 면담 과정에서 다수 발견할 수 있었다.

청소년 M과 활동가 A는 최근 들어 기후위기에 대한 위험을 인식했다고 말했다. 이는 학교 환경교육이 기대해온 점층적 인식 확대와는 차이가 있었고 오히려 단절적이라는 표현이 더 적절한, 갑작스러운 인식의 변화였다. 인식 변화의 계기 역시 학교 환경교육보다는 미디어나 뉴스, 일상의 경험들로 인한 것들이었다.

TV 같은 광고를 보면 그 북극곰이 위험합니다. 도와주세요. 막 이런 거 있는 거예요. 그 어릴 때는 물론 이걸 보면서 나 살 때까지는 괜찮지 않을까 이려고 넘겼는데 약간 나이가 약간 머리가. 아 더 커지면서 라고 해야 되나. 나이가 들면서 막. 이번에 보니까 일단 미세먼지 그것도 그렇고 적도에서 막 눈이 내리고 저기 캐나다 쪽에서. 일사병으로 사람들이 죽고 막 그런 게 예전에는 상상도 할 수 없는 일인데 이런 일들이 막 일어난다는 거예요. (청소년 M)

아파트는 아니고 빌라에서 살았었는데 저희 오빠가 태어나기도 전에 이사를 온 집이라서 진짜 30년이 넘는 연식을 가진 집인 거예요. 그래서 그냥 아무런 일이 없어도 벽이 무너지는 일 외벽이 무너지고 하는 것을 계속 보면서 집이 너무 약하다, 이 집이 우리를 안 지켜 줄 수도 있겠다는 것을 계속 느끼는 상황에도 2018년 폭염을 맞이했을 때 집에 에어컨이 없고 근데 뉴스에는 누가 뇌가 익어서 죽었다. 라는 게 나오고 있고. 그게 어떤 보통 취약계층이라고 불리는 이런 좁은 판자촌의 일이 아니라 일반 집에서 자다가 너무 더우니까 뇌가 (열기가) 순환도 안 되고 그래서 뇌가 익어서 그래서 돌아가셨다. 이런 기사들. 막 경비원 분이 이런 사고를 당했다는 일들. 근데 너무 저희 같은 거예요. (활동가 A)

청소년 M과 활동가 A는 미세먼지, 기후재난 등으로 기존에 가지고 있는 일상이 위협당하는 것을 미디어를 통해 경험했고 더불어 자신의 삶 역시 안전하지 않다는 것을 감각하는 것으로 기후변화와 자신의 삶의 관계성을 인식했다. 면담자 대부분에게도 기후위기에 대한 위기 인식의 계기는 강력하고 구별될 수 있는 경험으로 기억되고 있었다. 또한 이러한 위기 인식은 청소년 J와 I의 사례처럼 직접 실천에 나서게 하는 배경으로 작용하고 있었다.

점점 이제 아 이제 심각하구나를. 겨울이 늦어지니까. 겨울도 늦고 이제. (겨울의) 온도도 원래는 엄

청 낮았다가 점점 이제 따뜻해지는 느낌도 들더라고요. 그래서 이제 심각하구나 ... 환경에 좀 더 신경을 진짜 써야겠다. 아니면은 나라가 망하겠다 라는 생각이 들어서. (청소년)

저도 기후위기라는 문제에 전혀 관심을 두지 않고 있었는데 2019년 여름쯤에 제가 그때 다큐멘터리를 하나 봤었거든요. 그거 보고 나서 그때 축산업의 약간 심각성에 되게 경각심을 가지게 된 것 같아요. 축산업에 대해서 축산업에 대해서 관심을 가지고 나니까. 여러 자료들을 막 찾아봤어요. ... 그때 기후위기에 처음 관심을 가지게 됐던 것 같아요. 그렇게 이제 할 수는 제가 무작정 찾았어요. 그럼 뭘 할 수 있지. ... 그냥 제 생각에는 시위를 하는 거였어요. 그래서 튜베리가 제시를 했잖아요. 그런 것들을 보면서 우리도 할 수 있지 않을까 라는 생각이 들었고 그냥 무작정 그때 학교에 관심 있던 친구가 한 명 있었거든요. 그 친구랑 같이 그냥 주말에 갑자기 만나 가지고. 아파트 분리수거하는 데 가 가지고 박스 줍고 물감으로 막 박스에다가 그냥 하고 싶은 말도 적어. 이거 왜 생각하고 이게 어떤 문제이고 뭐가 필요한지 공정 그런 것도 박스에 적어보고 그리고 그렇게 피켓을 만들고 그냥 들고 그냥 무작정 거리로 나갔어요. (청소년)

더 늦추어서는 안된다는 시기적 다급성에 근거한 위기 인식은 기후위기 대응 실천으로도 연결되었지만 좀 더 분화된 위기 인식으로도 나타났다. 청소년기후행동의 활동가 보림은 도시에 사는 사람으로서 '죄책감'을 언급한다. 기후위기 · 기후재난의 상황에서 모든 존재가 동등하게 피해입지 않는다는 것을 누군가의 분석이나 설명 없이도 깨달을 수 있는 사회적 현실이었고, 이는 그동안 자연 생태계로부터 분리되어 살아왔던 도시의 삶이 정상적이고 도덕적이지 않다는 인식이기도 하다. 죄책감이라는 표현은 자신의 삶이 도덕적이지 않다는 성찰과 함께, 이 역시 그동안 영위해온 자신의 삶이 변화해야만 한다는 위기 인식을 포함하고 있다.

기후위기로 앞으로 재난이 더 빈번해지고 강도 높게 발생할 것으로 예상되는 상황에서 단지 비가 많이 온다를 넘어 누가 평생 살고 있었던 주거의 공간, 농사를 짓고 있었던 생계의 기반이 한순간에 무너져 내리는 것을 보면서 대도시에 살던 저는 죄책감을 느끼기도 했었고. (청소년기후행동 활동가 보림, 환경과 생명을 지키는 전국교사모임 화요세미나)

반면, 교사들은 다른 사람들로부터 위기인식을 전달받는 등, 기후위기 경험을 간접적으로 경험하고 있다는 것이 면담에서 드러났다. 교사 C는 올해 학교에서 환경교육을 업무로 맡고 있어 상대적으로 정책방향이나 환경교육 관련 이슈를 접할 기회가 많았음에도 교사들의 교육적 실천에서 여전히 체감하진 못하고 있다고 했다. 코로나19의 유행 등으로 유례없이 기후위기에 대한 인식이 높아지고 교육청 등에서도 강조되고 있어 올해의 이슈가 생태교육이라고 생각하지만 자신과 주변 교사들과는 분리된 것으로 인식하고 있었다. 예전부터 환경 문제를 학생들에게 소개해왔던 교사 B는 최근 오히려 학생들에게서 기후변화에 대한 인식을 얻고 있다고 했다. 활동가 및 청소년 면담자들이 보인, 기후위기 인식의 급격한 변화와는 다른 모습이었다.

그렇게 본청이나 교육청에서 강조한다고 해도 그래서 그래서 큰 변화는 없다 없는 거. ... 수업 자료 같은 거를 공유를 자주 그렇게 하지는 않는데 했을 때 환경 관련으로 굳이 꼭 이야기한 경우는 한 명도 없었거든요. (교사 C)

제가 한 6, 7년 전부터 우리나라 동남아 아열대 되어서 이제는 대학교도 우리가 농경제학과 이런 데 가야 된다. 재배되는 시금치가 다르다. 이렇게 얘기할 때 애들이 막 아무도 안 들었던 말이지. 근데 이제 요즘은 애들이 선생님 전남에서 망고가 난대요. 이런 얘기를 애들이 스스로 하면서 이 변화가 점점 애들로부터 입에서 나올 때 그런 다양한 사례를 애들 입을 통해 들을 때 이게 빨리 왔구나 그런 걸 느끼는 것 같아요. (교사 B)

교사 D 역시 학생들과의 인식 차를 언급했다. 기후변화가 삶의 중요한 영향을 끼치지 않는 성장기를 보낸 교사와 매일 매일 기후 상태를 확인하고 그에 따라 다른 생활을 해야 하는 학생들의 감각이 완전히 다를 수 있다는 교사 D의 경험은 전 생애를 기후위기 상황에서 살고 있는 초·중·고등학생들에게 제공되는 환경교육이 이전과는 다른 접근이 필요하다는 것을 시사하기도 한다.

하루에 한 번은 하늘을 보자 이런 말 있잖아요. 전 그 말에 엄청 공감했었거든요. 내가 하늘을 정말 안 보는구나. 내가 자연이랑 정말 상관없이 사는구나. 그런데 학생들은 하늘을 진짜 자주 봐요. 옆에 산도 되게 자주 보고. 하루에 몇 번씩이나 보면서 선생님 미세먼지 나빠졌나봐요. 산이 안 보여요. 오늘은 하늘이 뿌어요. 지금 미세먼지 어때요 이런 걸 계속 이야기해요. 사실 저는 아니 제 주변에 썸들은 미세먼지에 그렇게 민감하지 않은 것 같거든요. 근데 학생들은 진짜 하루에도 몇 번씩 엄청 물어요. 감각이 다른 거 같아요. (교사 D)

최근에 이제 아이들이 정말로 그런 어떤 신체적인 변화 피부의 문제 호흡의 곤란함 이런 것들을 많이 호소하는 걸 보면서. 그래서 체육에 참여하지 않은 아이들도 많고 급식을 못 먹겠다는 아이들도 많고. 이제 그럴 때 서서히 정말 변화가 오는데. 제가 십몇 년에 교육 근무생활 중에서 지난 10년 동안 느낀 것보다 최근 한 4년 동안 느낀 게 더 많지. 그러니까 이제 기후 변화가 심해지는 구나라는 걸 느끼고 아이들에게 그런 어떤 언급을 할 때도 반응이 너무나 폭발적으로 다르니까. 이게 진짜 아주 이게 심하게 심하구나 이렇게 느끼고 있는 거죠. (교사 B)

교사 B 역시 학생들이 기후변화에 대해 더 민감하고, 학생들의 기후위기 위기 인식이 더 크게 나타나는 것을 경험하고 있었다. 같은 지역에 살고 있고 같은 공간(학교)에서 함께 오랜 시간 머무르는 데도 교사와 학생이 가지는 경험과 인식의 차이가 크게 나타나는 것은 주목해야 할 부분이다.

지금의 어린이, 청소년을 디지털 네이티브라고 부르는데, 또 한편으로 이들은 ‘에코네이티브(eco-native)’이기도 하다. 김가을 등 13인의 아티스트들은 지속되는 생태계 파괴 및 기후 위기라는 전 지구적 재난을 겪는 세대를 에코네이티브로 명명하며 동일한 이름의 환경 단체를

만들었다. 그리고 사실상 인류 전체가 처한 위험 앞에 전 지구적 단위로 서로 연결된 운명 공동체라는 것을 인식하는 전시전을 열었다(Blue Screen, 2021.9.23). 에코네이티브는 환경 문제를 경제성장과 견주어 선택하거나 타협할 수 있는 문제로 보거나 또는 일부의 문제로 보지 않는다. 사회의 모든 부분과 모든 사람이 피할 수 없는 위기, 그것이 기후위기이다. 기존의 환경 교육은 환경에 대한 무지와 무관심에 주목해왔다. 그러나 기후위기는 이미 일상에 다가왔고 매일 매순간 경험하고 있다는 점에서 오히려 무지하거나 외면하기 어렵다. 아무도 피할 수 없는 전 지구적 위기 상황 속에서 에코네이티브들은 오히려 분노나 무력감을 느낀다.

글로벌 캠페인 네트워크 ‘아바즈’는 10개국에서 10,000명의 청소년(16-25세)을 대상으로 역대 최대 규모의 설문조사를 실시하고 그 결과를 2021년 9월 “기후 불안이란 무엇인가?”라는 제목의 브리핑으로 공개했다. ‘아바즈’는 기후불안은 기후위기, 그리고 각국 정부가 긴박한 대응에 계속해서 실패하고 있는 현실에 따른 우려, 좌절감, 슬픔, 또는 분노의 감정을 의미한다고 설명하며 모든 나라에서 전지구적 기후 위기에 대한 불안감이 매우 높게 나타났음을 밝혔다(아바즈, 2021.9.7.). 조사 결과 “미래가 두렵다”고 느끼며(75%), 정부가 “나와 후발 세대¹⁹⁾를 저버렸다”고 생각하고(58%), 정부가 기후 재앙을 막을 노력을 충분히 기울이지 않고 있다고 생각(64%)하고 있었다.

현실이 그때까지는 기후위기는 되게 먼 일이었고 남의 일이었는데 이게 진짜 현실이구나라는 생각이 들어서 공포감. 그리고 나는 왜 지금까지 이걸 계속 무시해 왔나라는 배신감. 그리고 지금. 조금만 이렇게 찾아봐도 금방 기후위기가 심각하다는 거 알고 있는데 왜 지금까지 기후위기를 막았던 노력은 없고. 왜 정부나 국회에 있는 사람 나보다 훨씬 똑똑한 사람들인데. 왜 그 사람들이 이걸 계속 무시하고 있지 하는 분노감. ... 화가 더 많이 났어요. 그동안 이걸 무시해 왔던 건 그동안 이걸 무시해 왔던 저에 대해서 약간 배신감이 느껴지기도 했었는데 사실 그것보다는 이걸 이미 알고 있었을 그 사람들은 왜 아무것도 안 하고 있을까. 나는 그 분노가 오히려 더 컸던 것 같아요. (청소년 1)

본 연구의 면담에 참여한 교육 주체들도 기후불안에 대한 감정들을 드러냈다. 청소년 1은 기후위기에 대한 공포감, 자기자신에 대한 배신감, 이토록 심각한 상황에 이르도록 한 기성세대 혹은 실제적 권한을 가지고 있는 사람들에게 대한 분노를 표현했다. 지금까지 제대로 알려주지

19)한국 사이트에 번역된 원문에는 ‘미래세대’라는 말로 표현되어 있다. 그러나 미래세대라는 말은 청소년이 현 시대의 구성원이라는 것을 삭제하고 그들이 가진 주권을 박탈하는 논리에 기여하기 때문에 문제적이라는 지적이 청소년인권운동 및 기후운동을 중심으로 계속 되어 왔다. 이에 ‘후발세대’라는 표현을 사용하자는 제안이 있다. 후발세대란 늦게 출발한 세대라는 의미로, 자동차의 예를 들면 부산을 향해 간다고 할 때 서울에서 출발한 자동차도 대전에서 출발한 자동차도 같은 도로를 달릴 수 있다. 두 자동차가 바로 옆에서 달리고 있다면 아마 서울에서 출발한 자동차가 더 일찍 출발했을 것이다. 하지만 두 자동차는 같은 도로에서 달린다. 즉 선발과 후발은 한 축이 점유하고 있다는 의미를 가지지 않는다. 최근 몇몇 번역서에서도 ‘후발세대’라는 표현을 사용하고 있는 것을 볼 수 있다(진냥, 2021.8.13). 이 연구에서도 기후위기 대응과 교육에 있어 어린이와 청소년, 그리고 아직 태어나지 않은 세대가 모두 당사자라는 점을 강조하기 위해 미래세대라는 말 대신 후발세대라는 용어를 사용하였다.

않은 것에 대한 분노도 존재했다.

할 말이 없긴 해요. 사실 할 말이 없죠. 학생들이 왜 이러냐고 물으면. 아주 오래전에 환경교육에 대한 세미나를 들은 적이 있어요. 많이 오래전이었는데 그 때 강의하신 교수님이 그러셨어요. 학생들에게 너네가 쓰레기 막 버리고 너네가 전기 안 아껴쓰고 이러면 지구 망한다고 이렇게 수업하지 말라고. 그런 겁주는 수업 하지 말라고. 그들은 죄가 없다고. 너무 맞는 말인 거예요. 학생들은 죄가 없죠. 사실 더 오래 산 내가 사과를 하고 내가 내가 빌어야죠. (교사 D)

교사 D도 기후불안을 표현했었는데 이는 청소년 면담자나 활동가 면담자와는 다른 방향이었다. 기후위기는 전 지구적 위기이고 지구 상에 살고 있는 모든 생명체의 권리가 침해받는 일이다. 교사 D는 자신의 권리가 기후위기에 의해 영향받고 침해받는 것을 인지하고 있으면서도 그에 대해 분노하기보다 반성, 죄책감, 책임의식을 더 가지고 있었다. 이와 더불어 사과하고 빌어야 한다고 하면서도 할 말이 없다는 말에서 '무기력'을 발견할 수 있었다. 학생들을 타하는 방식으로 환경 문제를 다루면 안된다는 깨달음은 있으나 그 대안은 찾지 못한 것이다. 환경 문제가 중요하다고 생각하면서도 학생들과 이야기나눌 새로운 언어를 찾지 못하는 교사 D의 무기력 역시 기후불안의 맥락으로 해석할 수 있다.

이와 관련하여, 면담자들 중 몇몇은 '연대' 그리고 실천을 통한 '효능감'으로 무기력의 기후불안에서 벗어난 경험을 이야기했다. 활동가 C는 처음에 환경 문제를 이야기하는 유튜브가 되고자 했다. 그런데 영상을 만들고 업로드하는 것이 힘에 부쳐, 대신 지역사회의 사람들과 함께 이야기하고 고민하는 시간을 정기적으로 가졌다. 그리고 기후위기에 관련한 실천을 하게 되고 환경교육단체에서 일하게 되었다. 면담에서 활동가 C는 '혼자 걱정하는 것이 아니라 같이 하는 부분'이 생긴 것에 대한 긍정적 경험을 이야기했다. 기후위기에 대한 위기 인식에서 나타나는 무기력은 거대한 문제 앞에서 자신이 할 수 있는 것이 없다는 생각에서 생겨나는 경우가 많다. 활동가 C는 사람들과 함께 고민을 나누고 할 수 있는 실천을 찾음으로써 무기력의 대안을 찾았다. 활동가 A 역시 다른 사람들과의 연대 속에서 자신이 할 수 있는 일을 찾고 행동으로 옮기는 과정을 통해 기후위기에 대응할 수 있는 동력을 찾았다고 말했다. 이는 각 개인의 고민과 실천이 각각 만들어지는 것이 아니라 함께 모여 관계적으로 엮이고 역동을 만들어낼 때 기후불안으로부터 벗어나 기후위기 대응 실천을 할 수 있음을 시사한다.

한 달에 한 번 이런 환경 문제에 대해서 같이 고민하는 사람들이랑 얘기하는 거를 시작했어요. 그래가지고 계속 지속적으로 좀 얘기하는 시간을 가졌었고 ... 그러니까 이런 거에 대해서 나 혼자 걱정하는 게 아니라 걱정하는 사람들이 많구나. 그래서 자기 삶에서 할 수 있는 거나 함께 할 수 있는 것들. 할 수 있는 사람들 만난 거는 하나 또 찾은 것 같아요. 그래서 뭔가 걱정을 혼자 하는 게 아니라 같이 하는 부분이 생기다 보니까 그런 게 좀 좋은. (활동가 C)

지금 더 우리가 할 수 있는 게 더 없는 상황에서 어떤 시민으로써 목소리를 내지 않으면 안된다라는 것에 더 공감을 하다가 보니까 어 목소리를 내는 사례들이 늘어나고 서로 그걸 보면서 공감을 하고 더 커진 느낌이기도 한 거 같고. (활동가 A)

연대가 주는 효능감은 교육에서 강조되어 오던 공동체 교육과는 구별될 필요가 있다. 이전까지 개인 대 개인, 개인 대 사회의 관계 맺음을 중심으로 고민되어 왔다면, 기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리에서의 연대란 공동체를 중심으로 한 연대다. 기존의 공동체 교육이 다른 사람을 존중하고 다른 사람에게 공감하는 것을 강조했다면, 기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리에서의 연대는 서로 모여 이야기를 하고 고민을 확장하고 더불어 실천을 함께 하는 공동체 조직, 공동체 공간을 기반으로 하는 연대를 의미한다. 개인 대 개인들의 연대체, 사회 대 개인들의 연대체 간의 관계성을 체감하고 서로의 노력으로 만들어지는 공공성을 지각하고 향유하는 사회적 실천이다.

지금의 세계 경제 구조가 “다 같이 멈추지 않는 한” 현재의 위기 상황을 벗어날 수 없다는 것(남미자, 2020)은 기후위기 인식의 대표적인 아이디어이자 동시에 기후위기 대응의 가능성을 판별하는 명제이다. 지구의 날에 ‘10분간 모두 소등하기 캠페인’은 개인적 실천을 촉구하는 것이기도 하지만 다 같이 멈추어야 이 위기를 돌파할 수 있다는 명제를 대변하기도 한다. 기후불안은 ‘우리가 모두 다 같이 멈추는 사회적 합의에 다다를 수 있을 것인가?’라는 질문에 대해 답을 찾지 못하거나 혹은 기후위기에 대한 무관심이나 무책임 등의 부정적 반응들을 계속 마주하여 절망에 가까워졌을 때 강화된다. 기후위기라는 문명사적 위기 앞에서 개인이 감당하는 기후불안은 생존의 위협을 포함하는 인권침해이자 행복추구권, 교육권의 결여라 할 수 있다. 때문에 ‘기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리’는 사회적 합의가 가능하다는 신호를 받을 권리, 기후불안과 무기력, 분노감 등 위기 인식에 머무르지 않고 실천할 수 있는 방법들을 제안받을 권리, 무엇보다 함께 위기 인식을 공유하고 연대할 수 있는 다른 존재와 공간을 보장받을 권리, 기후위기 대응 실천을 장려받을 권리 등을 포함한다. 전국 시도교육감협의회가 ‘기후위기 교육 강화’를 선언한 비상선언(2020, 2021)은 사회적 합의가 가능하다는 신호의 예라 할 수 있다. 우리 사회가 기후위기에 적극적으로 대응하고 있음을 정치적·사회적 메시지를 통해 알리고 이것이 학교 교육을 통해 실천되는 것, 학생 및 학교 구성원의 삶으로 그 실천을 확인하는 것 등을 통해 기후불안으로부터 벗어날 수 있는 것이다. 학습권이 학대나 폭력으로부터 자유로울 권리와 행복하고 존중받는 과정을 통해 교육받을 권리를 포함하고 있는 바, 기후불안으로부터 벗어날 권리 역시 환경학습권에 포함되어야 할 의미라 할 수 있다.

또한 기후불안을 환경 문제로만 접근하기도 어렵다. 활동가 A는 기후위기가 삶을 변화시키고 있는 만큼, 이것이 생존부터 일상, 가족 등의 관계와 감정에 이르기까지 연관되고 있음을 이

야기한다. 인권의 문제이자 곧 삶 자체의 문제이라는 점에서 활동가 A는 기후위기가 “환경 문제가 아니”라고도 표현한다. 기후위기는 환경과 인간과의 관계, 환경의 파괴로 인해 촉발되었으나 그 영향력은 환경 이슈에만 국한되지 않고 해결해야 하는 문제도 환경 영역에만 존재하지 않는다.

저희는 환경 감수성이 높아서 이 활동을 한다고 하는 것을 되게 싫어 하거든요. 왜냐면 그렇게 되면은 저희는 지키려는 게 우리 스스로의 생존, 나한테 소중한 것들. 그게 지금 있던 없든 모든 것들. 아니면 당연하게 있어야 되는 일상 같은 것들. 살아있고 그런 생존이나 아니면 가족. 우리가 안전하게 먹을 수 있는 당연하게 먹을 수 있는 그런 거주 공간. 어떻게 보면 불평등한 일자리나 이런 게 사회 전반의 것들을 대한 것들을 오히려 대변하고 싶다고 생각을 하는데 ... 저는 스스로를 계속 대변한다고 생각은 하고 있는데 기후문제에 대해서 북극곰이 하도 많이 계속 북극곰의 문제로만 이어지다 보니까. 안 중요한 게 아니고 너무 중요한데. 근데 그것만 우선으로 되다 보니까 환경단체 문제로만 불리는. 그래서 당사자성이 뭔지, 우리가 요구하는 것이 북극곰을 대변하는 건가? 라고 했을 때 대변할 수는 있지만 절대 우선이 될 수 없다고 하는 것. ... 폭염 때 태풍 때 죽을 까봐 무섭습니다. 엄마도 못 지키겠습니다라고 하는 건 환경 문제가 아니잖아요. 근데 이게 저희끼리도 너무 일상적인 언어로 소통을 하면서 나오는 그런 개인의 어떤 감정이나 경험 같은 것들 공포, 무서움 다 떠나서 개인적인 것이라고 보니까 사람들에게 너무 인권의 언어라는 것 자체도 너무 어렵고 그걸 어필하는게 너무 좀 어려웠던 것 같아요. (활동가 A)

기후불안은 지구상 모든 생명체와 인간 종의 멸종이 언급되는 기후위기 시대에 나타난 새로운 위협이자 권리 침해다. 개인이 잘 알고 조심하거나 개인이 능력을 함양하는 것으로 해결할 수 없는 기후위기는 근대 교육 체제가 더이상 유효하지 않다는 것을 다시 확인하게 한다. 기존 교육 법제는 개인에 대한 권리로 환경권과 교육권을 다루고 있으며, 개인의 권리 보장으로 기후불안은 해결되기 어렵다. 역량있는 개인을 길러내어 성공을 이루게 하고 인재들로 세상의 진보를 견인하게 해온 능력주의, 각자도생의 구조로 기후불안은 해결될 수 없기 때문이다. 또한 기후불안은 지금보다 더 발전된 미래를 꿈꾸고, 변화하는 미래 사회에 대응하기 위해 어린이, 청소년의 역량을 함양하는 것으로 여겨져온 전통적인 교육의 개념에 문제를 제기한다. 기후위기는 미래의 문제가 아니며 기후불안은 지금 현재의 세계와 현재의 삶이 변화해야 해소될 수 있다. 즉 교육은 미래를 대비하는 것이 아니라 현재의 삶을 구성하고 창조하는 것으로 시간의 중심축을 이동할 필요가 있다.

면담자들이 드러낸 공포, 무기력, 분노, 배신감과 자책감과 같은 기후불안은 사회로부터 지지 받고 주변의 존재들과 연대하고 소통하며 함께 행동하는 삶과 실천 즉 교육의 과정을 통해 변화될 수 있다. 환경학습권이 제도권 교육 내에서 환경교육을 확대하는 구호로만이 아니라 실제로 기후위기 시대의 새로운 교육권으로 정립되기 위해서는 ‘기후불안으로부터 벗어날 권리’에 대한 보장에 중점을 둔 교육 체제의 구성이 요구된다.

나. 삶과 연결되는 환경교육을 누릴 권리

전통적인 환경교육은 생태감수성을 향상시키는 교육이다. 동·식물을 가까이 하고 자연생태에 애정을 가질 수 있도록 하는 교육활동들은 지금도 꾸준히 행해진다. 애정을 가진 만큼 학습자들이 관심을 가지고 아끼고 보호하게 하는 목적의 활동이다. 국토교통부에 따르면 한국은 2021년 6월 28일을 기준으로 할 때, 행정구역 기준 도시지역 인구비율 91.22%, 용도지역기준 도시지역 인구비율 91.78%로 9할이 넘는 도시화율을 보이는 초도시화 국가다. 한국과 같이 도시화지수가 높은 사회에서 제도권 교육이 의도적으로 생태환경 접근성을 확보하지 않는다면 도시에 거주하는 대부분의 학습자가 자연생태계와 접점을 가지는 것은 어렵거나 혹은 특정한 계급 및 계층에서만 전유될 가능성이 크다. 이에 생태감수성 교육은 중요하다. 이를 위해 학습자의 연령에 따라 일정한 순서로 조직된 생태교육의 과정은 영유아기에 오감을 활용하여 자연을 느끼고-자연 속에서 많은 시간을 보내며 긍정적 경험을 쌓고-생태적 감수성 및 생태시민으로서의 삶의 기초가 되는 생태에티켓을 함양하고, 아동기에는 미시세계에 몰입할 수 있는 여건을 마련해주고-나 외의 다른 생명체를 존중하고 배려하며 공감할 수 있도록 하는 생태적 가치관과 태도를 함양하고, 청소년기에는 생태적 개념과 법칙에 대한 이해-생태적 쟁점에 대한 다면적 분석과 융합적 사고를 할 수 있는 활동 등이 제안된다(최소영·김기대, 2018).

활동가 C의 사례는 성장기에 가지는 경험을 통해 자연생태계를 학습자의 인식 체계 안에 자리하게 하고 더 나아가 자연생태계를 삶의 필수적인 요소로서 여기게 하고자 하는 생태감수성 교육의 성공적인 예시라 할 수 있다.

그린벨트 지역 이어가지고 바로 집 뒤에가 산이었거든요. 그래서 어릴 때 맨날 산에 가서 놀았던 기억이 있어요. 늘 이제 자연이랑 가깝게 살고 흙을 밟으면서 살고 그러면서 그때 뭐 어렸을 때니까 환경 문제에 관심이 있다기보다는 그런 자연이나 숲이 너무 좋고 그런 밭농사하고 산에 놀러 가고 맨발로 흙을 밟고 이런 것들을 어렸을 때 되게 좋아하면서 지냈던 기억을 갖고 있죠. ... 난 생태감수성 교육을 되게 많이 엄청 늘려야 된다고 생각을 많이 하기 때문에. 어 뭔가 되게 나는 이런 도시 안에 사는 삶 자체가 되게 갇갇했거든요. 이런 아스팔트 건물, 아파트 이런 것들 중심으로만 보이는 그런 거에서 되게 딱딱함이 있었는데 생태 감수성이나. 그래서 이런 것들. 다양한 이런 인간 중 외에 나머지 존재들에 대해서 알고 그런 생태나 서식지를 알고 그런 것들을 받으면서 되게. 뭔가 이 지구에 대해서 되게 넓어지는 마음 그래서 더 더 지구 기후 위기를 더 이제 더 심각한 문제다 그럼. 더 생각이 커지던데. (활동가 C)

반면, 청소년 L은 폭우와 벌레가 많아지고 기온의 급작스러운 변화가 자신의 삶에 끼치는 영향을 설명하며 힘들다고 표현했다. 쉬고 자고 생활하는 것에 기후의 변화가 끼치는 영향과 관계에 대해 체감하고 있는 면담자의 인식은 자연생태를 자주 접하며 성장한 과정을 자신의 생태 감수성의 바탕으로 설명하는 활동가 C와 구별된다.

‘아바즈’의 설문조사에 따르면 기후불안으로 인해 놀고, 먹고, 공부하고, 자는 등 각자의 일상이 영향을 받고 있다는 응답이 45%에 달했다(아바즈, 2021.9.7). 이는 어린이와 청소년들이 기후변화에 대해 구체적이고 경험적으로 이해하고 있다는 것을 시사한다. 이론적인 언어나 비유를 통한 추상적 이해보다 일상생활의 변화로서 이해한다는 것은 기후위기가 직관적이고 현재적인 경험이라는 의미다.

이는 생태감수성 향상에 집중되는 교육이 학생들의 삶을 포괄하기 어려울 수 있다는 가능성을 시사한다. 특히 기후위기 시대에는 생태 감수성을 가지고 있지 않더라도 기후 변화가 인식 체계에 포섭될 수 있다. 청소년 M과 교사 D 역시 자연생태계와의 연결감을 가지지 않고서도 기후변화를 인식하고 있었다. 관계성의 시작 지점 자체가 전통적인 환경교육에서의 가정, 즉 점점없음과 달라져 있는 것이다. 기후위기는 모든 지구공동체 구성원을 그 영향 아래에 있게 함으로써 강제적으로 모든 존재가 자연생태계와 보다 더 강력한 관계성을 인식하게 했다. 자연보호나 자연물에 관심과 애정을 가지지 않은 사람이라 하더라도 인간활동이 자연생태계에 끼친 영향이 기후위기의 원인임을 알고 그로 인한 최근의 변화를 경험하고 있다. 실천의 여부에 관계없이 자신의 삶으로 경험되는 기후변화는 당사자로서의 인식을 가지게 하는 것이다.

운동 같은 걸 굉장히 좋아하는데 보통 운동할 때 헬스장도 많이 가지만 걷기 운동이나 이런 것도 많이 하잖아요. 근데 요즘 약간 비도 많이 내리고 날씨도 전보다. 지금이 약간 따뜻하고 약간 딱 좋을 텐데. 기온이 한 30도였다가 갑자기 어느 날 15도로 떨어지고 막 비도 막 하루 종일 막 초대형 태풍 같은 게 막 올라왔다 내려왔다 하면서 이제 운동하기도 막 힘들게 되고 이제 조금 뭐라고 해야 될까. 이제 잘. 보통 저만 그런 건지 모르겠지만. 문을 조금씩 열어놓고 자는데 막 비가 많이 오니까 빗물이 다 들어오고 또 약간 벌레 같은 게 조금 더 끓는 느낌이라고 해야 되나. 그러니까 그게 너무 힘들었어요. (청소년 L)

진짜 석탄을 안 쓰니까 이만큼 공기가 맑고 우리나라가 이렇게 청정하구나. 그런 생각이 들더라고요. (청소년 M)

몇년 사이에 공기청정기가 엄청 필수품이 되었잖아요. 교실도 그렇고. 예전에 창문을 못 여는 교실은 공장지역이거나 이런 데만 그런 거였는데. 요즘은 사실 모든 학교가 창문을 못 열어요. 창문 열면 공기청정기가 새빨개져요. 오히려 바깥 공기가 더 안 좋은 거죠. 그거 볼 때마다 환기를 하는 게 맞나 아닌가. 코로나 때문에 환기 자주 해야 하는데 이게 환기가 맞는지 모르겠어요. (교사 D)

청소년 I는 환경문제와 기후위기 문제를 분리해서 인식하고 있었다. 환경문제 역시 중요하다고 느끼지만 보다 기본적인 인권의 관점에서 기후의 문제가 더 시급하다고 판단하고 있었다. 또한 개인적 실천이나 점층적으로 쌓아가는 감수성, 주변부터 확장되어 가는 활동 등 기존의 환경교육이 해오던 단계적 접근에 대해 오히려 거부감을 표현했다. 이는 기후위기의 위기 인

식에 비해 교육계의 대응이 실제적이지 않다는 비판이다. 동시에 “오감을 활용하여 자연을 느끼고 자연 속에서 많은 시간을 보내며 긍정적 경험”을 쌓을 기회가 없던 세대가 던지는 문제제기이기도 하다. 자연생태계와 거리를 좁혀가는 방식의 환경교육이 현실과 어긋나고 있는 점은 학습자가 자연생태계를 멀리 느끼고 있다고 상정하고 있는 것일 수 있다. 가장 가까운 일상에서 느끼고 있는 기후변화를 반영하는 환경교육이 요구되고 있는 것이다. 기존의 환경교육이 지금의 현실을 반영하지 못하고 있다는 인식은 교사 D의 면담에서도 나타났다.

사실 환경 문제가 오히려 더 포괄적이라고 얘기할 수 있을 것 같은데 오히려 근데 그 차이점이라고 느끼는 거는 기후위기 문제는 오히려 인권 문제랑 오히려 더 가깝다고 저는 느끼거든요. 많이. 근데 환경 문제만 다루고 기후의 문제에서 다루지 않아 여전히 반복되는 거예요. ... 제가 반론을 그때 제기했거든요. 기후위기 동아리 아니냐. 그러면 여기서 플라스틱 얘기가 아니라 기후위기를 이야기해야 되는 거 아니냐 석탄 발전소 얘기를 한다거나 아니면 기후위기를. 기후위기에 대한 심각성을 알리는 그런 걸 해야 되지 않냐라고. (청소년 I)

이미지적인 거나 응 이룰테면 문학적인 언어들은 되게 많아요. 그러니까 예전에도 흠은 어머니요 이런 거 있잖아요. 그러니까 그것이 어떻게 보면 인식이고 관계고 감각이기도 한데 그래서 이렇게 개인적 차원에서는 얘기하고. 나는 어떻게 살아. 내가 어떻게 생각하고 있고 어떻게 느끼고 이런 건 말이 진짜 언어가 많은데 실제로 지금 필요한 건 세상을 바꾸는 건데 세상을 바꾸기 위한 언어들 너무 없는 거예요. (교사 D)

현재적이고 직관적으로 경험되는 기후위기는 학교 교육에 이러한 내용들이 다루어지는 것을 학생들로 하여금 기대하게 하거나 또는 반드시 다루어야 한다는 인식을 갖게 하는 것으로 보인다. 청소년 L을 비롯하여 대부분의 면담자에게서 기후위기에 관한 내용이 학교 교육에서 필수적으로 다루어져야 한다는 인식을 발견할 수 있었다. 그럼에도 일부 면담자들이 소속된 학교에서 기후위기 대응이나 환경교육은 거의 이루어지지 않고 있다고 평가했고 이 밖에 대한 문제의식을 드러냈다. 기존의 환경교육은 기후위기를 마주한 상황에서 학습자의 현재적 경험과 어긋나는 부분들이 나타나기도 했지만, 그마저도 학교에서 이루어지지 않고 있음을 확인할 수 있었다.

저희 학교에서 환경에 관한 거는 네, 한 개도 한 개 없는 것 같아요. 작년에 과학 동아리에서 한 번 플라스틱을 재활용해서 만드는 화분 캠페인 빼고는 한 개 없어요. 저희 학교가 어 이번년도에 포스터 만들기로 했거든요. 해수면 상승이나 온난화에 대한 그런 대회만 열고 직접적인 교육은 안 했어. 학교에서 하질 않았어요. 다른 학교는 잘 모르겠는데 저희 학교는 그냥 공공적인 교육은 잘 안 하고 학교에서 애들의 성적에 대한 관심만 있는 것 같아요. (청소년 J)

우리 학교가 딱 이런 상황이네요. 실천하고 있는 사람은 적고 행동에 대한 지원이 부족합니다. 심지어는 기후 행동에 필요한 능력을 키우기도 힘든 곳이지요. (청소년 D)

옛날에는 약간. 친구들~ 환경은 이러이러해서 이러이러해요. 이런 식으로 선생님이 다 약간 친절하게 설명을 해 주셔서 이해도 되고 했는데 ... 요즘은 이거는 고등학생이면 기본 아니야. 이런 식으로. 기본이라고 생각. 너네 이 정도는 알잖아. 이런 식으로 너무 약간 경시하는 문화 약간 풍조가 있다고 해야 되나 그게 좀 문제라고 생각해요. (청소년 I)

학교 교육에서 환경문제가 중요하게 다루어지지 않는 것은 기후위기 인식의 부족도 원인이지만 학교 교육 제도에 뿌리깊게 자리잡고 있는 형식적이고 관료적인 문화, 그리고 설득과 통합의 과정이 부족한 것 역시 이유라고 할 수 있다. 환경교육은 규범적으로는 강조되었지만 실제로는 교육 전반과 통합되어 추진되기보다는 별도의 정책으로, 또한 환경교육의 확대가 학교 현장에서 나온 요구로부터 이루어졌다가 보다는 사회와 시대의 변화가 학교로 유입된 형태로 추진되었다. 때문에 실제로 환경교육을 추진해야 하는 교사들은 추가적인 업무의 부담이나 비본질적인 일, 실적을 위해 필요한 행정 절차 등으로 먼저 인식하게 된다. 특별히 관심이 있거나 열정을 가지고 실천하는 개인들이 있지만 그들 역시 학교 공동체 전체를 견인할 수 있는 동력을 얻기 어렵다. 교사 C는 이를 ‘트렌드’라고 표현한다.

직접 와닿는 거는 없는 것 같아요. ... 그냥 올해의 트렌드는 생태교육이구나. 이런 생각은 들고. ... 일회용품 줄이기 공문으로 계획 세우라고 왔었잖아요. 네. 그거 3월 4월 중에 계획 세우고 계획 세우고 끝이예요. 진짜 계획만. ... 어떻게 계획세워야 되는지. 저는 그런 거 잘 많이 안 해봤어 가지고. 이전 자료 볼 것도 없고 그렇다고 예시를 주는 것도 아니라서 일단 거기서 멘붕이었는데 취지는 솔직히 좋다고 생각하는데 어쨌든 환경을 생각해서 한 거니까. 근데 이거를 이렇게 학교에서 계획을 세우고 한다고 정말 그게 실효성이 있는지도 모르겠고. 그래서 좀 좀 짜증은 났지만. 하라고 했으니까 계획은 세웠어요. ... 물티슈 같은 거 사용을 좀 줄이라고 이렇게 되어 있었는데. 그래서 물티슈 대신에 걸레를 쓰라고 하더라고요. 근데 저도 초등학교 이후로 걸레를 써본 적이 없거든요. 그리고 애들도. 사실 걸레질을 태어나서 해본 적도 없는 애들인데다가 그리고 걸레 관리하기도 힘들고. 이거 어떻게. 청소할 일이 좀. 많잖아요. 요즘 특히. 소독 같은 거 해야 되니까. 책상이랑 의자랑 좀 자주 닦는단 말이에요. 그럼 그거를 일일이 다 걸레질을 하고 있을 수는 없고 외부 인력에 맡기는 것도 한계가 있고. 애들 반마다 스무명이 넘는데 그러면은 물티슈가 사실 환경에는 안 좋지만 제일 쓰기도 편하고 한데 그걸 이제 줄이라고 하니까 근데 계획은 그렇게 세우긴 했어도 물티슈 분기별로 계속 사고 있기는 하거든요. (교사 C)

정책 자체를 아직 제대로 이해가 안 되니까는 어떤 얘기를 꺼내야 될지. 아직 시민들의 그 뭐지. 인식 인식이 아직 널리 퍼지지도 않았는데 벌써 정책을 해버리면은 사람들도 다 당황할 것 같은데. (청소년 K)

학교는 공문으로 전달된 것에 대해서는 형식적으로 문서에 계획만 세우더라도 이행하려는 문화를 가지고 있다. 즉 제도의 도입에 원활하지만 순응적이고 일방향적이다. 그러나 환경교육이 실제적으로 이루어지기 위해서는 개개인의 이해와 인식의 변화가 요구되는데 일방향적인 공문 하달로는 달성되기가 매우 어렵다. 이런 점에서 교사 C는 업무담당자로서 공문을 받고 “멘붕”이었다고 표현했다. 참고할 자료도 없고 안내나 설명도 없는 상황에서 실효성에 대한 기

대 없이 서류로 계획만 세우는 것이 최선이었다는 것이다. 청소년 K는 사람들의 인식의 변화, 설득의 과정이 없이 정책을 도입해버리는 것에 대한 우려를 나타냈다. 실제로 정책을 수행하고 기후 행동을 실천할 사람들에게 알리고 적절한 정보를 제공하고 설득하는 과정이 필요하다는 인식이었다.

구체적 이해나 인식의 변화가 없는 학교의 현실은 환경문제에 대한 교육적 실천을 시도하더라도 학생들에게 색다른 활동을 제공하는 것 자체에만 목적을 두는 경향으로 이어진다. 초등학교에서는 학생들의 흥미와 체험 기회의 확대의 일환으로, 고등학교에서는 입시 중심으로 교육활동이 조직되면서 다른 학생들과 차별화되고 가시적인 성과가 나타나는 활동으로 환경과 관련한 교육 활동들이 선택되어졌다. 따라서 교육 활동 간의 연계나 맥락이 존재하지 않고 즉흥적이며, 종종 환경이라는 주제에도 적합하지 않는 경우도 면담자들은 경험하고 있었다. 이러한 경험은 교육활동을 주도하는 교사에게서도 발견되었다. 교사 D는 에너지 전환과 환경 문제를 동아리 수업에서 열성적으로 다루었지만, 수업의 내용과 수업의 과정에 통합적인 인식을 가지지 못했음을 성찰했다. 교사 A는 인간중심적인 사고관에 대한 성찰 없이 이루어져 온 텃밭가꾸기 활동을 비판했다.

(교장 선생님) 아는 꽃집인가 있는데 거기서 뭐 다육이 화분을 어찌고 저찌고 해서 그걸 애들한테 나눠주니 어찌니 그런 계획을 가지고 계신 것 같은데. 그거 하고 싶어서 하자고 했던 것 같아요. ... 그 사업에 돈이 걸려 있으니까. 그걸 하면은 아이들한테 이런 이런 활동을 해줄 수 있으니까 하자 이런 생각이지. 꼭 기후 관련된 일이라서 관심이 보이시는 것 같지 않고 좀 더 색다른 활동을 학습자에게 제공할 수 있으니까 이 정도의. 활동의 다양성. 맞아 맞아요. 그러면 약간 그냥 체험 그냥 뭐가 됐든 추가적인 체험 기회가 있으면 별반 차이가 없는 거. (교사 C)

저는 ESD(지속발전가능교육) 동아리 열심히 했거든요. 환경 문제도 학생들이랑 이야기할 수 있고 묶여 있는 교육과정보다 좀 더 자유롭게 수업을 할 수 있으니까. 열심히 했어요. 준비도 많이 하고. 아예 한 학기. 에너지를 주제로 잡아서 프로젝트로 진행하고 그랬어요. 근데 지금 와서 생각해보면, 에너지 전환 실험한다고 실험용 키트를 엄청 샀어. 개인별 모둠별로 실험도구 다 모아서 나오는 키트 있잖아요. 그런데 그게 초등학생들도 자유롭게 할 수 있어야 하니까 다 스티로폼이나 이런 거거든요. 수업 한번 하고 나면 50L 쓰레기 봉투 두 봉지씩 나오고 그랬어요. (교사 D)

텃밭 사업을 잘 한다 하는 곳인데 사실은 그냥 저는 텃밭도 지금 좀 약간 좀 많이 의문이 들긴 하는데. 대체로 이제 뭐 상추나 깻잎이나 이런 쌈 채소를 키우고 마무리 활동을 삼겹살을 구워 먹는거나 그리고 닭을 이제 뭐 사육을 하고 그런 다음에 마무리 요리 실습. 그렇게 계획이 세워져 있는 그러니까 이게 어떤 측면에서 생태적이고 어떤 측면에서 지속가능하고. 어떤 측면에서 좀 다양한 생명을 존중하는 가치관이 묻어 있는지 알 수 없는. 근데 그런 것들이 버섯이 이제 사업 계획에 올려 있고. (교사 A)

헌트와 메트칼프는 “논의가 비어” 있는 교육에서 교사가 취할 수 있는 방법은 학생들이 관심을 가지고 있는 문제를 가지고 “어떻게 수업을 해야 할지는 잘 모르겠지만 그냥 되는데로” 수

업을 하거나 또는 실증주의적인 입증 위주의 수업을 하거나 둘 중 하나라며, 학문과 경험이 분리된 교육을 묘사한다(Hunt, P. H. & Metcalf, L. E., 1968; 김찬미, 2020에서 재인용). 열정과 의지를 가지고 교육적 실천에 나서더라도 가치지향과 통합된 접근, 구체적 맥락 등이 존재하지 않는다면 학문과 경험은 분리되어 실제적 배움이 이루어지기 어렵다는 것이다. 현재의 학교교육에서 환경과 기후위기를 어떻게, 그리고 어느 정도의 중요성으로 다룰 것인지에 대한 논의가 결여되어 있고, 논쟁적 문제들을 교육에 가져오는 것이 금기시되어 온 상황에서 교사들은 학습자의 경험과 관련지어 환경 문제를 다룰 수 없고, 설혹 환경 및 기후위기와 관련한 교육 활동이 이루어지더라도 학습자들은 자신의 삶과 연결되는 교육활동으로 받아들이지 못하고 있었다.

이러한 맥락에서 청소년 면담자들은 삶의 경험과 연결되는 교육에 대한 요구를 분명하게 드러냈다. 일부는 자신의 진로에 연계되거나 학생생활기록부에 적히는 봉사시간 또는 활동내역에 대한 요구로서 기후위기 대응 실천 행동에 접근했지만 청소년 L과 같이 배움의 과정과 내용, 실제적 배움이 이루어지지 않는 학교 환경교육에 대한 갈증도 분명하게 드러냈다. 청소년 M과 N은 각각 학교 수업과 동아리 활동에서 느낀 점을 설명하며 구체적인 삶의 맥락과 환경 문제가 이어질 때를 인상적인 경험으로 꼽았다.

너무 교과서대로 약간 사진 같은 거 하나 딱 띄워주고 뭐 이런 사진 보면 뭐 생각나요. 이런 식으로 그냥 정말 수업식으로만 하는 것보다 약간 실천 중심으로 활동 중심이 조금 더 돼야 되는데. 너무 설명만 길게 하고 그래서 답이 뭔데라는 게 약간 뒤에 의문이 남는. 약간 이론 위주의 수업이 좀 문제라고 생각해요. (청소년 L)

학생들에게 약간 그런 거 있잖아요. 우리나라에는 도롱뇽이 있었는데 없어졌어요. 이러면 저희가 도롱뇽을 봐야지 알거나 그 환경을 봐야지 이런 환경이 지금 이렇게 쓰레기장으로 바뀌었구나. 이것을 알아야 되는데 (보여주지 않고 말로만) 이렇게 됐어요. ... 제가 작년에 되게 좋았던 게 저희 기술가정 선생님께서 전기자동차 설명을 해 주시면서 본인 자동차를 이렇게 보여주셨어요. 이런 차가 이런 원리로 하는 거다. 이게 환경에 이렇게 도움이 되는 거다 라고 할 때 그게 아직도 기억에 남거든요. (청소년 M)

이번에 동아리 활동이 환경으로 선정되니까 이제 주제를 정하는 데 좀 오래 걸리기도 했고 어떤 활동을 할지도 골라야 하니까 찾아보는 게 많게 되잖아요. 근데 그 과정에서 진짜 진짜 지금 시점에 우리가 신경 써야 할 게 좀 더 적극적으로 신경 써야 할 게 환경 문제고 또 그런 걸 좀 알게 됐어요. 지금 우리나라에서 환경단체 어떤 일을 하는지 ... 그러니까 일상생활이랑 환경 문제를 해결할 방안이나 뭐라 하지. 접목시킬 수 있는지. 그런 방안들이 어떻게 실현되고 있는지. 그런 거를 많이 알게 됐던 것 같아요. 전보다. (청소년 N)

청소년 M과 N의 경험은 근대적 교육 체제의 대안을 시사한다. 근대적 교육에서 학습은 대상과 분리되어 객관적 입장에서 관찰하고 조작하여 얻는 지식의 축적과 활동이었다. 그러나 청소년 M과 N은 대상에 개입하고 관계를 만드는 과정을 통해 배웠고 그것이 실제적인 배움이라고 인식하고 있었다.

남미자(2021.9.2.)는 새로운 관계를 만들어가는 생성과 창조의 과정이 곧 교육의 과정이라고 설명한다. 교육의 공간에서 다층적으로 다양한 관계들 속에서 새로움이 탄생하게 되며, 교사는 세계의 질서를 교육과정으로 구성하고 그것을 매개로 학생과 만난다. 따라서 교육은 관계성을 토대로 창조와 생성이 이루어지는 과정이며, 인간중심적인 사고를 넘어서서 자연생태계에까지 관계성을 회복하는 생태적 교육을 이루기 위해서는 관계성에 집중할 필요가 있다. 주입식 지식중심 교육의 대안으로 활동중심 교육과 학생중심 교육이 시도되어 왔지만 이 역시 근대 교육 체제의 실증주의적 접근에 기반한 것이었다. 물질을 원소 단위로 나누어 분석하면 이해했다고 판단하는 것과 같이 활동중심 교육과 학생중심 교육에서 교육활동 설계의 단위는 학생 개인이다. 교육과정 개발의 토대가 되는 인간상이나 목표에 있어서도 개별적 달성 모델로 접근된다. 학생과 학생, 학생과 다른 존재 간의 관계, 그 사이의 연대와 조화, 상승효과(synergy)와 같은 통합적 관계를 포괄하는 교육으로의 전환이 필요하다. 삶과 통합되는 교육은 환경학습권이 새로운 시대의 교육권으로, 교육적 맥락 안에서 해석되고 실현될 수 있도록 하는 방향이라 할 수 있다.

다. 기후위기 당사자로서 알 권리, 참여하고 결정할 권리

알 권리 그리고 참여하고 결정권한을 행사할 수 있을 권리는 교육 주체들로부터 제기되는, 대표적인 권리 인식이다. 알 권리와 참여하고 결정할 권리는 거의 모든 사회운동에서 요구된다. 알 권리라는 말을 공식적으로 처음 사용한 사람으로 알려져 있는 미국의 저널리스트 켄트 쿠퍼(Kent Cooper)는 “국민의 알 권리가 없는 민주주의란 있을 수 없다”고 주장했다. 이처럼 알 권리는 개개인이 주권자이자 사회인으로서 안전하고 건강하게 삶을 영위할 수 있도록 개인적, 사회적 복지에 관련한 판단을 하기 위해 필요한 정보를 충분히 이용할 수 있어야 한다는 논리(장호순, 2007)에 터하여 민주주의의 전제조건으로 여겨진다. 그러나 어린이와 청소년에게 알 권리의 보장은 법 제도상에서도 제한되어 있으며 법에 근거가 없더라도 관례적으로 제한되는 경우가 많다.

‘투명한사회를위한 정보공개센터’는 2020년 청소년 알 권리 증진을 위한 실태조사를 실시했다(김예찬, 2020.1.30). 이 조사의 계기는 우연히 공공기관 홈페이지에 적힌 정보공개제도 소개 문구에서 발견한 문장이었다. 정보공개 청구권자는 모든 국민이지만, “다만 중학생 이하인

경우는 친권자의 대리에 의하여, 고등학생 이상의 경우에는 공개제도의 취지, 내용 등에 대하여 충분히 이해가 가능하고 비용부담이 가능한 범위 내에서 단독 청구 가능합니다”라는 내용이었다. 나이를 이유로 정보공개 청구권이 명시적으로 제한되고 있고 그것에 어떠한 법적 근거도 없다는 것을 확인한 정보공개센터에서는 환경부, 국가인권위원회 등에 연락하였고 이후 각 기관 홈페이지에서 해당 문구는 삭제되었다. 하지만 이 일련의 과정이 정보공개운동을 10년 이상 해온 정보공개센터 활동가들에게 계기가 되었고, 이에 ‘알 권리의 사각지대’에 놓인 청소년들의 상황에 대한 실태조사를 실시하게 된 것이다.

학교 역시 정보공개 청구 대상인 공공기관인 만큼 홈페이지에서 정보공개제도를 소개하고 청구 방법을 안내해야 하지만 정보공개센터가 서울 지역 중·고등학교를 전수 조사한 결과, 정보공개제도를 안내하고 있는 학교는 단 7개에 불과했다. 무려 99%의 학교 홈페이지가 정보공개제도를 안내하고 있지 않았다. 정보공개청구제도 외에도 학교는 학생의 알 권리 보장에 취약하다. 교사 B는 면담에서 한 학생이 우유 급식에 대해 질문한 사례를 들어 학생들의 알 권리가 보장되지 않고 있음을 지적했다. 사회적 물의를 일으키고 노동자들의 권리를 침해한 회사의 제품이 우유급식에서 선정된 이유를 질문하는 학생에게 학교는 당황하는 태도를 보였고, 그 이전에 우유를 소비하는 당사자에게 제품이 선택된 이유 등의 정보를 제공하지 않았다.

수업 마치고 저한테 와서 선생님 ○○우유가 갑질하는 거 아니잖아요. 그래서 왜? 그랬더니. 근데 우리는 ○○우유를 우유 급식으로 먹나요? 이러는 거예요. 그래서 내가 입찰을 한 것 같은데. 입찰은 최저가 입찰해서 아마 그럴 거야. 근데 니가 궁금하면 행정실 가서 물어볼래? 그리고 공유해보자라고 했더니 애가 진짜 왔더라 행정실에. 행정실이 너무 당황한 거야 우린 그런 문화가 너무 없으니까. 사실 당연히 물어볼 수 있는데 어 어 그러니까. 그러니까 소비자에게 이걸 알려주지 않았던 거지. 네가 이 우유를 먹게 되는 이유에 대해서. 아무도 말해주지 않았던 거지. (교사 B)

‘교육공동체 나다’에서 열린 <청소년 알 권리 좌담회>에서는 상담을 했더니 학교 내에 소문이 다 퍼졌다는 이야기, 정보공개 청구를 하더라도 교사들에게 찍힐 뿐이지 제대로 알려줄 것이라는 기대가 별로 없다는 이야기, 학교에 정보공개 청구를 했더니 다른 교사들이 마치 교권에 대한 공격처럼 받아들였다는 이야기 등이 공유되었다. 학교에서 청소년들이 ‘동료 시민’으로서 대우받고, 시민교육이 원활하게 이루어지지 않는 한 청소년의 알 권리 확대엔 많은 제약이 존재할 수밖에 없다, 그래서 청소년들이 학교와 법, 제도에 대한 불신을 가지고 있다는 의견도 제시되었다(김예찬, 2020.1.30). 학교 안에서의 위계적 구조, 즉 교사의 영역과 학생의 영역을 구분 짓고, 학교에서 이루어지는 의사결정과 정책 및 제도들은 학생의 영역이 아니라고 판단하는 고정관념이 존재한다고 할 수 있다. 학생들에게는 늘 배우는 사람으로서의 태도와 정체성이 요구되지만, 실제 속해 있는 공동체에 대한 정보와 결정으로부터는 배제되는 것이다.

알 권리는 기후위기와 같이 현실에 대한 인식과 판단의 중요성이 증대되는 상황에서 더욱 강조될 수밖에 없다. 하지만 온전한 구성원으로 인정받지 않고 정보접근이 보장되지 않는 학교 현실은 어린이와 청소년으로 하여금 정확하게 현실을 인식하기 어렵게 한다. 청소년 J는 면담에서 자신이 속해 있는 지역에 대해 충분한 정보를 제공받지 못했던 경험을 이야기했다. 지역의 주민으로서 자신이 살고 있는 지역에 방사성폐기물처리장이 있다는 것을 알고 있었지만 구체적으로 어디에 위치하고 자신의 생활 공간과 거리가 어느 정도인지에 대해 알고 있지 못했다. 실제로 가보고 나서야 자신이 살고 생활하는 곳과 너무 가까운 곳에 방사성폐기물처리장이 있다는 것에 놀랐고, 학교에서 준비한 현장체험학습 프로그램에 대해 학부모들이 위험하다고 반대하는 모습을 보면서 위험성을 인식하게 되었다. 또한 구체적 정보 없이 긍정적인 이미지만 내세우는 것에 대해 불신을 느끼게 되었다.

저는 중학교에서 방폐장 바로 옆에 전시관이 있거든요. 그걸 중학교에서 (현장체험학습으로) 갔던 말이에요. 근데 버스 타고 가는 데 얼마 안 걸리는 거예요. ... 생각보다 방폐장이 정말 가까워서 놀랐고. 원래 저희가 체험을 할 예정이었대요. 방호복 입고 안에서 들어가서. 그럼 방사능이 있는데. 근데 학부모들이 반대해서. 그래서 이제 선생님들만 하셨대요. 선생님들이 가서 하셨대요. ... 위험도에 대한 얘기는 별로 안 하고 그냥 안전하다. 그리고 지역 발전에 도움이 된다는 얘기밖에 안 해서 약간 너무 숨기는 거 아닌가라는 생각을 했어요. (청소년 J)

정보에 접근할 수 있고 알게 된 것이 실제로 자신을 변화시켰다는 사례들도 있었다. 교사 B는 쓰레기 분리배출을 어린시절부터 열심히 했다고 자신의 경험을 밝혔다. 하지만 그 역시 역사가 존재하는데, 처음에는 몰랐던 사실들을 하나씩 알게 되면서 자신의 행동이 달라졌음을 이야기했다. 교사 D는 채식에 대한 정보를 알고 있고 관련된 교육적 실천도 하고 있긴 했지만 여러 기후 행동들의 영향력들을 비교해 놓은 그래프를 보고 나서야 인식의 변화를 경험할 수 있었다. 두 면담자의 경험은 정보의 습득이 행동의 변화에까지 이르게 된 사례인데, 얻게 된 정보가 구체적이고 어떤 실천을 해야 하는지가 분명히 제시되었다는 공통점이 있다.

라벨지에 다르더라고요. 그게 라벨 그 명칭에 보면 분리수거 그게 다르더라고. 그러니까 이제 그런 데 관심이 있어서 그런 건지 ... 뭔가 하나의 지식이 추가될 때마다 나의 분리수거 집착이 더 커졌겠죠. 그 전에는 그냥 버렸던 걸 라벨을 떼다거나. 그전에는 코팅이든 뭐든 종이는 다 그냥 종이 하나 넣었는데 아 이제 이게 안 된다는 지식을 습득하면 코팅을 벗겼다든가 이런 식의 어떤 행동이 추가되었겠지. (교사 B)

교과서에 보면 채식이 나와요. 국어 교과서에. 그런데 그걸 가르칠 때에도 별 생각을 안 했어요. 저는 동아리에서 학생들이랑 영화관 대관해서 '잡식가족의 딜레마' 상영회도 열었거든요. 그 때 그거보고 급식에 나온 고기 안 먹겠다는 학생들 상담도 하고 그랬었는데 그 때도 크게 생각하진 않았던 거 같아요. 그러다가 무슨 영상을 하나 봤는데 그래프가 나오더라고요. 기본적으로 개인이 하는 건 크게 수치

가 높지 않고 기업이나 발전소가 바뀌어야 한다, 경제구조의 문제다 뭐 이런 내용이었는데. 개인이 하는 분리수거나 대중교통 타기 같은 거는 기후위기에 진짜 진짜 영향이 거의 없다시피한데 채식은 좀 높은 거예요. 거의 수치가 2, 30 정도? 그 자료에서 거의 유일하게 기후위기에 영향을 줄 수 있는 게 채식이었어요. 개인이 할 수 있는 거 중에선. 그 때 좀 충격이었어요. 그리고 나서 뭔가를 먹을 때마다 좀 제가 다르더라고요. 식사할 때마다. (교사 D)

반면에 청소년 I의 사례는 현실을 인식하기에 충분한 정보를 제공받지 못한 경우다. 어린 시절부터 꾸준히 기후위기 관련 교육을 받아왔고 환경 문제에 대한 정보를 제공받고 있었지만 지구의 온도가 4도 올라가는 것이 큰 일이 아니라고 생각했다는 청소년 I의 경험은 기후위기에 대응하는 교육에 특히 시사하는 바가 크다. 구체성이 부족한 정보만 제공받은 청소년 I은 4도의 상승폭을 지구생태계가 아닌 자신의 몸이 경험했던 것을 기준으로 판단했다. 기후변화의 심각성을 강조하는 다른 메시지들로부터 위기 인식을 전달받지 못했고 결과적으로 자신과 지구공동체를 위한 판단을 하지 못했다.

저는 그때 절대 그렇게 심각하게 느끼지 않았어요. 그냥 4도 오르면은 사람도 열 나면은 40도까지 올라가는데 사람은 해열제 먹으면 괜찮잖아요. 진짜. 그런 것처럼 4도 오른다고 큰일이 나나. 3도 오른다고 큰일이 나나 뭐 이런 식으로만. (청소년 I)

이 경험을 청소년 I은 ‘배신감’이라는 말로도 표현하고 좀 더 일찍 알지 못해 더 일찍 행동하지 못한 것에 대한 안타까움을 드러냈다. 알 권리가 충분히 보장되지 않음으로 인해 발생한 혹은 증대된 기후불안이라고 할 수 있다. 이렇듯, 정보의 부족은 학습자로 하여금 겪지 않아도 될 죄책감과 실패감을 가지게 할 수 있다.

조금 더 빨리 알았으면 어땠을까 라는 생각이 일단 들고요. 그래서 알았으면 솔직히 알았으면은 그렇게. 저는 되게 뭐라 될까요. 이거를 알았다면 조금 더 빨리 뭔가를 시작하지 않았을까라는 생각이 들기도 해요. ... 이거를 왜 내가 찾고 있어야 되지? 라는 생각 되게 많이 했었던 것 같아요. 이게 당연히 알려야 하고 당연히 알아야 하는 건데. 당연히 배워야 되는 건데 이걸 왜 내가 직접 스스로 찾아가면서 되게 불친절한 보고서 같은 것까지 내가 지금 찾아서 읽고 있어야 되나. 하는 생각이 들었던 것 같아요. 다른 것들은 학교에서 예를 들자면 사회 교과서 같은 거. 사회 교과서 같은 데 보면 인플레이션이 어떻고 이런 것들을 지금 배워야 된다고 생각해서 되게 쉽게 풀어서 쉽게 약간 해서 이걸 배워야 된다는 식으로 약간 주잖아요. 제공을 하잖아요. 근데 기후위기는 그렇지 못했고 그래서 직접 우리가 보고서 같은 거 찾아가면서 알아야 했었고. 그래서 이게 지금 나에게 너무 위험한 문제인데. 그런 거 알려주지 않은 거 자체가 사실 안전은 학교가 고려한다고 하잖아요 그래서 실제로 어디 갈 때마다 안전교육을 하고. 근데 왜 기후위기를 안 알려주는 거지. 안전이 중요하다면서. 이것도 안전과 너무 관련된 문제인데 라는 생각이 들었고. 그래서 꼭 알아야 될 거라고 생각해서 그 기후위기의 심각성에 대해서 조금 더 잘 조금 더 배울 수 있었다면 어땠을까 라는 생각이 들기도 하네요. (청소년 I)

뭔가 같은 시선에서 이해할 수 있을 만한 그런 자료들이 더 필요하다고. ... 활동가로 활동하고 싶다고 연락도 진짜 많이 오는데 너무 어려워해요. 기후문제도 어렵고 사회를 바꾸기 위한 어떤 캠페인도 그냥 피켓을 들고 나간다는 게 아니잖아요. 뭔가 이해를 할 게 너무 많이 필요하고 용어가 점점 바뀌고 외국의 어려운 용어도 같이 막 쓰기 시작하니깐 내부에서도 다 너무 어려워하고. 아이디어 냈다가도 또 되게 절망하고. ... 정말 저희가 쓸 수 있고 배울 수 있는 자료가 못 갖추어졌더라고요. (활동가 A)

또한 청소년 I는 기후위기에 대한 정보가 다른 정보들에 비해 쉽게 가공되어 제공되지 않는다는 점을 지적했다. 특히 청소년이 자신의 견해를 표현하는 것은 장려되어야 하며, 청소년들의 참여가 이루어지기 위해서는 이슈를 이해하기에 충분한 시간, 청소년 친화적인 문서 및 정보의 접근이 주어져야 한다(Lundy, 2007: 이운주, 2018에서 재인용). 또한 이러한 정보의 접근은 청소년이 이해할 수 있는 다양한 형태로, 특히 문자 및 비문자적인 방법을 통해 이해하기 쉽고 흥미롭게 제공되어야 한다. 청소년 I는 면담에서 경제 개념이나 안전교육 등과 달리 기후위기에 관련된 정보는 학교가 알려주지도 않고, 직접 찾은 정보도 너무 어려웠기 때문에 더 많은 노력을 들여야 했고 힘겨움과 부담감을 가졌다. 활동가 A는 기후위기와 관련된 활동을 하고 싶다고 연락이 많이 오지만 실제로 용어와 정보들이 너무 어려운 것들로 청소년들이 힘들어하고 절망하기까지 했던 경험을 이야기했다. 즉 알 권리가 보장되지 않는 것은 그 자체가 권리의 침해이자 동시에 실천의지가 있음에도 기후 행동에 나서지 못하게 하는 걸림돌로 작용한다.

면담자들은 기후위기와 관련하여 교육의 기능이 결핍된 것을 경험했고 알 권리를 보장받지 못했으며 나아가 참여하고 개입할 권리의 향유가 제한되었다. 「유엔아동권리협약」 제12조에서도 아동에게 영향을 미치는 모든 문제에 있어 견해를 자유롭게 표현할 수 있는 권리를 국가가 보장하여야 하며, 아동의 견해는 아동의 연령과 성숙도에 따라 적절한 가중치를 부여받는다라는 내용이 명시되어 있다. 연령과 성숙도라는 부분이 단서조항처럼 보일 수도 있으나 이는 연령이나 성숙도에 따라 의견 표명과 참여가 원활하지 않다면 적절한 지원과 가중치 적용이 이루어지는 것 또한 아동의 권리이며, 오히려 모든 연령에 대하여 성숙도와 상관없이 의견을 표현하고 참여할 권리가 있다는 것을 강조하는 것이다. 청소년 I와 활동가 A가 공통적으로 언급한 자료의 부족은 연령과 성숙도에 맞는 적절한 지원이 이루어지지 않고 있다는 것을 보여주는 사례라 할 수 있다. 사회에 존재하는 정보들이 연령, 계층, 출신 지역 및 문화 등에 따라 쉽게 이해할 수 있는 내용과 형태로 제공되고 그를 통해 실제 행동에 이르게 하는 것은 교육의 기능이다. 기후위기에 있어 교육이 그 기능을 다하지 못하고 있는 것이다.

조금 다른 맥락에서 알 권리에 대한 요구로, 청소년 B와 L은 면담에서 거의 같은 내용을 이야기하기도 했다. 전기 에너지 사용량, 급식에서의 음식물 쓰레기양, 플라스틱과 비닐 배출량 등에 대한 정확한 정보가 학생들에게 제공되어야 한다는 주장이다. 기후위기 대응을 위해 에너

지 사용과 배출되는 쓰레기에 대한 규제가 필요하지만 지금처럼 그냥 줄이라고 하는 것이 아니라 “학생들이 알 수 있도록”, 판단할 수 있도록 정보를 먼저 제공해야 한다는 것이다.

학교 같은 경우도 분리수거나 분리배출 다 하잖아요. 거기서 나와 플라스틱 양이나 아니면 비닐 양 왜 사용량 같은 거 좀 알려줬으면 좋겠고. 급식소에서도 약간 버려지는 음식물 쓰레기 양이라든가 이런 거를 다 어느 정도 수치화해서. (청소년 L)

교내 에너지 사용량의 심각성을 알리고 이를 절약할 수 있는 규정을 마련해야 합니다. 현재 우리 학교에서 사용되고 있는 에너지의 양은 어느 정도인지 주기적으로 공지하고. ... 규제를 실시하기 이전에 급식 조리과 잔반 처리의 전반적인 과정에 대한 정보를 제공해야 합니다. 이후 현재 우리는 학교에서 나오는 잔반이 어느 정도인지 급식 조리 과정에서 발생하는 에너지는 어느 정도인지 학생들이 알 수 있도록. (청소년 B)

「법령 등 공포에 관한 법률」에 따르면 법률은 공포해야 한다고 규정되어 있다. 법 규칙이나 규정에 따르지 않으면 불이익 발생 하지만 이를 사전에 고지하지 않을시 불이익을 줄 수 없다는 근거 조항이다. 뿐만 아니라 「형법」 제16조에도 “(법률의 착오) 자기의 행위가 법령에 의하여 죄가 되지 아니하는 것으로 오인한 행위는 그 오인에 상당한 이유가 있는 때에 한하여 벌하지 아니한다.”는 내용이 명시되어 있다. 금지 또는 규범의 내용을 알지 못해 자신이 행위가 잘못이라는 것을 알지 못하거나 오인한 경우에는 처벌 할 수 없다는 것이다. 사회통념상으로도, 법 체계에서도 통제와 규제 이전에 알 권리의 보장이 우선되어야 한다.

알 권리는 정보에 대한 접근, 수집, 처리, 정보공개를 요구할 수 있는 권리로 표현의 자유와 관련되어 있고 자유권적 성질과 청구권적 성질을 공유하는 권리이다. 「헌법」 21조에서는 모든 국민에게 언론·출판의 자유, 즉 표현의 자유를 명시하고 있으며 이는 사상 또는 의견을 자유로운 표현 그리고 전달할 자유를 의미한다. 헌법재판소는 자유로운 의사의 형성은 정보 접근이 충분히 보장될 때야 비로소 가능한 것이기 때문에 알 권리가 자유권과 매우 긴밀히 연결되며, 또한 자유권을 보장하기 위해 정보공개를 요구할 수 있는 청구권의 성질을 가지고 있다고 하였다(헌법재판소 19915.13. 90헌마 133). 나아가 자유로운 의사의 형성은 정치권의 전제가 되므로 알 권리는 정치참여 등 정치기본권의 바탕이 되는 권리라는 점에서 국민주권주의와도 연결된다.

앞이 생각과 태도를 만들고 나아가 실천으로 이어지는 것은 교육에서 계속 추구해온 지·덕·체의 전인교육과 상응된다. 환경교육 역시 이와 다르지 않다. 활동가 C는 환경교육의 목적 역시 학습자의 인식을 변화시키고 실천을 변화시키는 교육이 이루어져야 한다는 것을 강조했다.

환경교육을 하는 목적도 어쨌든. 저도 그런 이제 사람들의 개개인의 인식 변화 인식 변화에만 목적이 아니라. 그 인식 변화를 왜. 왜 만들려고 하는 거냐. 어쨌든 그렇게 그런 인식 변화를 통해서 실천을 하고 개인의 실천만이 아니라 이 사회의 변화를 요구할 수 있는 목소리 낼 수 있는 시민으로 같이 함께하기 위해서 이런 교육을 교육이 중요하게 돼야 된다고 생각하거든요. 그래서 인식에만 머무르면 안 되고. 인식 변화에만 머무르는 게 아니라 그게 어쨌든 사회의 변화로 변화의 물결까지 같이 만들 수 있는 그런 교육으로 되어야 된다고 생각하는데. (활동가 C)

그러나 사회적 의사결정에 참여하고 개입할 권리, 즉 정치권은 학생들에게 ‘주어지지 않은 권리’ 또는 금기로 여겨져 왔다. 2019년 12월 「공직선거법」이 개정되면서, 만 18세로 선거제한 연령이 낮아지면서 주목받기 시작한 ‘교복입은 시민’이라는 용어가 시사하듯, 대부분의 경우 초·중·고등학교의 학생들은 시민으로 여겨지지 않는다. 선거제한연령 하향으로 일부 청소년이 유권자가 되면서 더이상 청소년의 정치참여는 금기할 수 없게 되었음에도 여전히 청소년의 정치권은 사회적 쟁점이다. 선거연령 하향과 관련하여 학생을 정치에 참여하게 하는 것은 입시 준비 등을 고려할 때 교육상 바람직하지 않다는 주장이 제기되기도 한다. 18세 학생들의 관심사는 진학과 취업이기 때문에 선거에 관심이 없으며, 때문에 미성숙한 판단을 하기 쉽고, 학업에 열중할 나이이기 때문에 선거권 부여가 적절하지 않으며 선거권은 사회의 일원이 되는 법적 성인의 의미라는 주장이다(조윤희, 2019.12.31.).

그러나 정치공동체에 참여할 수 있는 권리는 「헌법」에 보장된 기본권이자 인권이다. 다시 말해 특정한 의무를 수행한 대가로 부여되는 권리가 아니라는 것이다. 사회적 책임을 지고 의무를 다해야 정치권을 보장받을 수 있는 것이 아니라, 모든 공동체 구성원이 누릴 수 있어야 하는 권리인 것이다. 그래서 국가인권위원회는 선거제한연령이 18세이기 때문에 선거권 및 정치권이 18세까지 보장되어야 하는 것이 아니라, 민주주의 국가에서는 정치권이 가능한 한 최대한 확대되는 것이 원칙이며 따라서 선거권 연령을 할 수 있는 한 하향하고 정당가입과 같은 다른 정치활동들은 선거권 연령보다 더 낮추는 등 정치권을 보장할 수 있도록 하여야 한다는 의견 표명 결정문을 발표하기도 했다(국가인권위원회 상임위원회 결정. 2013.2.15.). 그럼에도 정치 참여보다 입시에 집중해야 한다는 사회적 인식은 기후위기 앞에서도 강력하게 작동한다. 활동가 A는 스스로 관심을 가지고 활동하고자 단체에 연락하는 사람들조차도 입시라는 벽에 가로막혀 있다고 말했다.

회원이 아닌 사람이어도 메일을 보내서 너희가 하는 활동에 나는 감명을 받았고 동의해. 하지만 나는 지금 수능을 봐야 하니깐 입시 끝나고 연락할게. 라는 것을 중학교 1학년부터 고3까지 다양하게 메일을 보내요. 이걸 응원으로 받아들여야 하는 건지 어떤 의미인지는 잘 모르겠지만. 일단 감수해 내야 한다는 게 많더라는 것을 본인이 먼저 잘 알고. 이걸 이렇게 했을 때 책임을 져야 한다, 온전히 다 자기가 져야 하는 건데 너무 버거워하는 것 같아요 다들. 그래서 학교를 다니면서 기후위기는 문제를 본인이

어떻게 찾아가지구 온 사람들이라서. 알려준다고 해도 기후위기 문제를 내가 굳이 왜? 라고 했을 때 이 문제를 선택해서 할 이유가 없다는 것을 되게 많이 느끼는 것 같기도 해요. (활동가 A)

사회의 불안정성 속에서 자신의 삶 모든 부분을 스스로 책임져야 하는 각자도생의 논리는 전 지구적 위기 앞에서도 선뜻 기후 행동에 나설 수 없게 한다. 온 사회가 위기라고 말하는 기후 위기에 대응하여 기후 행동을 선택했을 때, 입시에 실패하고 나아가 앞으로의 모든 생애를 기회비용으로 지불해야 한다는 압박은 학생 스스로 자신의 정치권을 포기하게 한다. 정치참여에 소극적인 태도를 취하게 되고 기후위기를 고민하고 기후행동을 실천하는 행위자를 특수한 사람으로 여기고 일상과 분리시키도록 한다. 교사 A는 지역에서 기후위기 대응 정책을 수립할 당시, 추진단의 일원으로 참여하였다. 권역별 설명회를 할 때 학생 참여 조직이 어려웠다는 경험을 소개했는데, 몇 차례 학생들의 참여가 저조하자 마지막으로 정책을 결정하는 과정에서는 학생 참여가 아예 배제되었다. 학생들이 처한 상황을 고려하여 참여할 수 있는 지원과 조치가 이루어지기보다는 오히려 결정과정에서 배제되어 버린 사례다. 청소년 I는 기후운동을 하면서 본인을 특별한 사람처럼 표현하는 인식에 대해 불편함을 드러낸다. 기후운동을 하기 위해 자퇴를 선택했다고 오해하고, 자퇴를 했으니 기후운동을 할 수 있는 사람으로 이야기하는 것이 스스로를 포장하려는 시도로 느껴진다고 했다.

학생들이 그 이전에 권역별로 할 때 참여가 좀 저조했었어요. 그래서 막 제가 우리학교 학생들 섭외하고 있었는데 섭외가 좀 잘 안 되기도 했고 학생들이 당일에도 바로 불참을 하거나 이런 경우도 있고 그래서 학생들은 좀 부르기 힘들겠더라는. 그러면서 마지막 회의할 때는 학생들은 없었고. (교사 A)

학교를 자퇴했다고 얘기하면은 탈학교 청소년이니까 이런 거 한다, 대안학교 학생들이나 아니면 약간 깨어 있는? 깨어 있는 사람이라서 이런 걸 하는 구나라는 식으로 가거나 아니면 자꾸 제가 자퇴한 걸 기후 운동하려고 자퇴한 것처럼 자꾸 포장을 하려고 싶어 하시더라고요. 입시 제도가 입시 제도가 불편해서 학교가 안전한 공간이 아니라서 학교 그만뒀습니다 라는 걸 원하지 않고 기후가 너무 심각해서 기후 운동하려고 학교 그만뒀어요 라는 말을 더 권하고. (청소년 I)

‘깨어있는 사람’이라는 말은 뒤집어 말하면 보통 사람은 기후운동 또는 사회참여를 하지 않거나 못한다는 의미로 해석할 수 있다. 학생 집단 전체를 비정치화시키는 동시에 기후 행동을 하고 있는 사람의 실천 역시 일상에서 배제시킨다. 근대 사회의 메커니즘, 즉 구획선을 그어 놓고 타자를 배제하고 동시에 동일자를 포섭하는 메커니즘이 여기에도 작동한다고 할 수 있다. 지금의 초·중·고등학생들은 제도권 교육에 진입하자마자 환경 및 생태교육을 받은 학생들임에도 직접 실천에 옮기는 비율은 적은 이유는 입시에 대한 부담만이 아니다. 기후위기가 모든 사람, 모든 존재의 문제임에도 기후위기에 대응한 실천은 특수한 타자의 것으로 전제하는 인식이 배경이 되고 있다. 알면서도 학습자에게 행동하지 않음을 장려하고, 삶과 삶 그리고 학

교와 사회를 분리시키고 있는 것이다.

하지만 기후위기는 지구공동체 앞에 놓인 심각하고 거대한 위기이고 따라서 초·중·고등학생들에게도 즉각적으로 행동에 나설 것이 사회 전반에서 요청되고 있다. 청소년 I와 청소년 D 역시 청소년들의 실천을 요구하는 의견을 들은 경험이 있었다.

자꾸 힘 있는 사람들이 바뀌어야 돼. 왜 자꾸 청소년들에게 자꾸 요구하는지 잘 모르겠다. 늘 하는 말이 환경부 장관이든 아니면 교육감이든 늘 만나면 하는 말이 내부에서 변화 만들기는 되게 어렵다. 밖에서 변화를 만들어줘야 된다. 청소년들이 앞으로 활동 더 열심히 해달라, 변화를 만들다 보면 내부도 변화가 생긴다는 식으로 말하면서 자기들의 가진 권력으로 하려고 하는 거 안 하더라고요. (청소년 I)

환경에 관한 건 아니었는데, 무슨 포럼에서 청소년 차별이 심하다는 이야기를 하던 중이었어요. 함부로 발달하고 무례하게 대한다고. 그런데 종합토론 시간에 참여한 사람들이, 학부모들이었는데 청소년들 차별받는 거 안다. 너무 심하다. 그러니까 청소년들이 더 나서서 활동 많이 하고 이야기 더 많이 해줬으면 좋겠다고 하는 거예요. 너무 이상했죠. 자기들이 하면 되잖아요. 청소년들이 다른 어른들한테 청소년 차별하지 말라고 하는 것보다 그 학부모들이 하는 게 더 쉽고 더 좋은데 왜 차별받는 사람들한테 네네가 더 열심히 해야 한다고 말하는 건지 이해할 수가 없었어요. (교사 D)

변화를 위한 실제적 노력을 외면하고, 학생들의 기후 행동 및 사회참여는 터부시하는 이러한 인식은 학교 교육에 요구되는 정치적 중립성의 영향에 따른 것이기도 하다. 학교 교육에 요구되는 정치적 중립성 역시 교육활동 및 교육활동의 참여자 모두를 정치와 엄격하게 분리시키는 기제로 작용한다. 더불어 강력한 의무교육제도로 ‘청소년=학생’의 등식이 일반적인 인식으로 자리잡고 있는 우리 사회는 청소년을 비(非)시민으로 간주하고 학교교육을 탈-정치화해 왔다(이희진, 2020). 이런 인식은 배우는 사람은 참여할 권리가 없는 사람으로 분리하고, 통제하고 심지어 권리를 박탈하는 경향을 강화시킨다.

이는 매우 큰 현실인식 불균형을 초래할 수 있다. 기후변화가 심각해지고 기후위기 인식이 학교 및 사회에서 강조되면서 기후 행동은 계속 강조될 것이다. 그럼에도 학교 교육에서 사회참여를 부정적으로 바라보고 학생들의 정치권을 보장하지 않는다면, 그 모순은 기후위기에 대응하는 새로운 교육으로의 전환은 멀어질 것이며 학교 교육에 대한 불신이 확대될 것이다. 이미 많은 학생들이 집회에 나서고 정치적 사안에 의견을 적극적으로 나타내는 등 정치 참여의 주체인 시민으로 부상하였는데 이들의 정치적 열망을 학교 교육에서 충족시켜주지 못하는 것은 정당성의 위협이자 학교 교육이 학생들로부터 외면받는 상황을 가져올 수 있다(이정희, 2007). 이미 입시로 인해 삶과 삶이 분리되어 있는 모순에 더하여, 행동할 수 없는데 행동하려고 요구하고 위험하다고 강조하는 기후위기 인식이 학교 교육의 더 큰 불균형을 만들 가능성이 존재하는 것이다.

전남의 한 사례에서 학교 교육이 학생들에게 알 권리를 보장하고 사회에 개입하는 기회를 제공하는 모습을 발견할 수 있었다. 이 학교 재학생인 청소년 G는 기후위기를 주제로 열린 ‘세계 시민포럼’에서 기후위기의 책임이 누구에게 있는지 알고 싶으며, 이것을 통해 기후위기에 대한 해결책을 얻을 수 있다고 생각한다고 발표했다. 이는 기후위기에 대한 단편적인 알 권리가 아니라 총체적이고 사회구조적인 정보를 요구하는 알 권리이자 동시에 청구권의 행사이다.

누구에게 책임이 있는지를 따지는 것은 쓸모없는 일이라고 하는 사람들도 있을 것이고 우리 모두가 책임을 져야 한다는 사람들도 있을 것입니다. 그러나 이를 타하면서 책임을 떠넘긴다고 부르는 말 등 우리에게 기후위기의 책임이 누구에게 있는지 알아보는 것이 필요합니다. 이를 통해 기후위기의 원인과 해결책을 찾는 데 실마리를 얻을 수 있다고 생각하기 때문입니다. (청소년 G, 세계시민포럼 발언)

활동가 B는 청소년 G 등과 함께 10회차의 기후위기 관련 교육 활동을 진행했다. 활동가 B는 기후위기에 대한 인식이 환경 이슈에만 국한되지 않음을 강조했다. 지속가능사회라는 대주제 아래 사회와 정치, 경제 구조 및 노동인권 그리고 인간에 대한 이해와 인류 문명에 대한 성찰 등 여러 영역의 내용들을 함께 기획하였고 연구보고서나 논문들을 가공하여 자료로 제시하였다.

저희가 사전 토론에 그전에 모의 토론 형태로 해서 토론을 또 했었어요. 그래서 그러면서 사회적 책임을 기업에게. 그렇게 사회가 강조하는가 강요하는가. 왜 요구하는가. 이런 것들에 대한 이해의 폭이 낮다 보니까 이거에 대해서 적극적으로 질의하는 친구들이 있어서. 근데 그 친구들이 그러면 예를 들면 법인. 예를 들면 주식회사라는 회사에 대한 개념을 알아야 되고. 지금의 대기업의 성장 과정에 대한 거잖아요. 그러다 보니까 대기업 사주나 경영 형태로 (설명)해서. 그리고 그 예시만으로는 부족해서. 이윤을 배분하는 구조가 아니라 이 구조 자체가 사회가 그런 것들을 뒷받침해 주지 않고 정부가 뒷받침해 주지 않으면 사실은 존속하기가 어려운 것이 대기업이기도 하거든요. ... 소비하는 것들이 풍요로워졌는데. 이러한 것들이 구조적으로 제어 없이 무한정으로 발산되다 보니까 지금의 우리가 전 인류가 맞는 위기를 직면하게 됐다라는 인식이 좀 뚜렷해지면서 그러한 공감, 구성원들의 공감들이 좀 이루어진 것 같아요. 우리는 찬반 토론도 했었거든요. 토론 과정에서 ... 결정권자라든지 세계의 리더라든지 이런 사람들이 어떻게 실패하는가. 어떻게 이 사회가 성장하는 데 도움보다는 자신의 이익에 갇혀서 자신이 듣고자 하는 말만 듣는 사람으로 전락하는가 이런 것들을 우리는 이해하면서 보게 됐죠 네. 그런. 그런 과정이 있다 보니까 분명하게 좀 사실은 본 것 같아요. ... 훌륭한 보고서나 학습 연구 논문들이 막 쏟아져 나오다 보니까 그러한 내용들을 전반적으로 다 읽지는 못해도 그 학술 연구의 목적과 취지 그 내용들을 이해하면서 제안할 수 있었던 거죠. (활동가 B)

교육활동이 끝난 후 학생들은 분야를 나누어 각자 기후위기에 대응할 수 있는 요구사항을 정리하고 그 내용을 정책제안으로 공개하였다. 그 내용은 다음과 같다.

• 학교 제도

1. 환경부를 신설하여 교내 환경 문제를 전반적으로 관리·감독할 조직을 마련해야 한다
2. 냉·난방기 적정 온도 준수를 의무화하고 관리·감독을 실시해야 한다. 현재 우리 학교에서 사용되고 있는 에너지량을 주기적으로 공지해야 한다
3. 자율 배식과 추가 배식대를 활성화하여 활성화하여 남는 음식물 쓰레기량을 최소화 해야 한다
4. 학급별로 분리수거 전용 쓰레기통과 이면지함, 투명 페트함을 설치하고 올바른 분리수거 방법 안내문을 부착해야 한다
5. 정기적인 환경교육 시간을 마련하여 환경 문제의 심각성을 인지하도록 해야 한다

• 학교 에너지

1. 학교에 학급별 탄소배출권 제도를 도입하자
2. 기후행동 참여소득제를 도입하자
3. 절약한 예산은 기후행동을 장려하는 예산으로 사용하자
4. 단계적으로 신재생에너지 비율을 높여 우리학교에서 사용되는 에너지 중 50%까지 2030년에 전환하자
5. 학교가 앞장 서서 기후위기 대응을 위한 에너지 개혁을 진행하자

• 지역사회

1. 시의 환경 조례 중 환경보전의 기본 시책, 사업 계획 등에 대한 이행여부를 확실하게 명시하도록 개정이 필요하다
2. 토건사업 예산을 기후위기 대응과 적응을 위한 예산으로 재편성하자
3. 기업과 시민, 지자체로 구성된 거버넌스를 구축해야 한다
4. 청소년을 대상으로 시행하는 100원 버스 정책을 확대 시행하자

• 기업

1. ESG 경영에 대한 인식 전환을 위해 중소기업 대상 기후위기 교육 및 ESG 경영에 대한 교육을 실시해야 한다
2. ESG 경영에 대한 명확한 목표 설정과 핵심역량에 기초한 ESG를 추진해야 한다.
3. 중소기업은 고객, 협력업체, 지역사회와 ESG 과제를 공유하며 협업 방안을 모색 및 동반 성장한다
4. 기업은 ESG 과제의 구체적인 성과 제시, 지역사회는 구체적인 ESG 경영 평가 지표 마련을

통해 ESG 경영을 실천하는 기업들을 대상으로 규제보다는 지원을 해야 한다

5. ○○기업은 불확실한 기술로 기후 위기에 대응하는 것이 아니라, 기업 시민보고서에 당장 무엇을, 어떻게 활동하고 있는지를 명시해야 한다

이 중 일부 내용은 기후위기 대응과 적응을 위한 지방자치단체 조례 제정 건의문으로 작성되어 지방 의회에 공개 제안되었고 후속 활동이 이어지고 있다. 이 사례는 지역의 환경단체와 학교가 협업하여 기후위기 대응 교육을 실천했고, 그 과정의 중심이 학생들로 하여금 학교 및 지역사회에 참여하고 개입하도록 하는 것에 있었다는 점에서 환경학습권 보장의 좋은 사례라고 평가할 수 있다. 하지만 이 좋다는 평가가 학생들의 의견이 훌륭하고 학생들이 우수하다는 평가는 아니다. 다른 청소년 면담자들 역시 이 학교의 학생들이 내놓은 제안과 매우 유사한 의견을 이야기했다.

학교는 학생들이 환경에 대한 올바른 정보를 제공받고 환경 문제의 심각성을 인지할 수 있도록 교육 권을 보장해 주어야 합니다. 학교에서 주어진 창의적 체험활동 시간에 자기주도적 학습이 많이 주를 이룰 것이 아니라 이를 효율적으로 활용하여 정기적인 환경 교육 시간을 마련해야 합니다. (청소년 L)

저도 한국에 불만이 있어요. 탄소 배출을 줄이기 위해서 우리가 맨날 광고 같은 데 보면 대중교통 사용을 늘리자라고 하잖아요. 근데 대중교통에 대한 지원이 너무 없어요. 그러니까 한 번 버스를 타려면 30분은 기다려야 되니까. 특히 시보다 더 바깥 지역은 더 심하니까 보면 어떻게 자가용을 탈 수밖에 없잖아요. 그리고 그 뭐지. 탄소 배출을 줄이는 버스 같은 것도 있는데 그것도 몇 대 안 되고 전기차. 전기차 이렇게 그 뭐지 충전소. 충전소도 많이 배치돼 있어야 되는데 보면 잘 없어요. 하라고 하는데 지원은 없고. (청소년 M)

학교 교육에서 환경교육의 강화, 쓰레기 배출량에 대한 정보 제공, 대중교통 접근성 강화 등의 내용이 공통적이다. 다만 한 집단은 지방의회에 조례 제정 건의안으로 제출되었고 청소년 L과 M은 사석에서 그리고 면담장에서 이루어진 발화다. 전자는 후속되는 정치적 과정으로 이어질 것으로, 어쩌면 지역 사회의 변화에 기여하게 될 것이고 후자는 한 두 사람이 들었던 대화의 내용으로 사라질 것이다. 학교 교육에서 이들의 의견이 지지받고 장려받았는가의 차이가 만든 격차다. 전남의 학교 사례보다 청소년 활동가 1인이 더 많은 사회참여를 해낼 수도 있다. 하지만 사회에 개입하는 정치적 행동이 이루어졌을 때 그 실천이 학생 혼자 모든 과정을 모색하고 책임지며 한 것인가 또는 학교 교육에서 지원하며 함께 한 교육인가의 차이가 있다. 교육은 결과보다 학생의 실천을 얼마나, 그리고 어떻게 촉진하고 지지했는지로 접근될 필요가 있다. 이 재영 국가환경교육센터장은 ‘생태 문명을 향한 교육 혁신 생태 전환 교육과정 레퍼런스(2021)’의 발표 내용에서 환경학습권이라는 것은 권리이지만 권력이기도 하다고 설명했다. 환경학습권이라고 하는 권리는 모든 사람이 가지고 있지만 그것을 실현하는 과정이나 의사결정의 과정

에서는 어떤 식으로든 권력이라고 하는 힘이 작용하고 요구된다고 말했다. 그런 의미에서 이제 자치라고 하는것이 중요한 의미가 있으며 기후위기 대응과 환경학습권의 보장이 교육자치와 연결되는 지점이라는 것이다. 따라서 환경학습권은 권한의 배분을 포함한다. 면담참여자인 교사 B 역시 같은 맥락에서 환경학습권에서 말하는 정치참여의 의미가 기존에 주장되던 학생인권이나 모든 사람의 기본권과 다르지 않은, 즉 새롭지 않은 권리라는 의견을 제시했다. 교사 B의 의견처럼 알 권리와 참여할 권리는 모든 사람의 기본권이다. 하지만 전 지구적인 기후위기 시대에 알 권리의 중요성은 보다 강화될 것이며 그동안 정치적 의사결정과정에서 소외되어 왔던 사람들 다시 말해 사회적으로 취약하여 기후위기로부터의 피해에 더 취약한 사람들의 정치권은 더 절실히해질 것이다. 탈 정치적 존재로 여겨졌던 초·중·고등학생의 정치권 역시 마찬가지다. 기후위기의 당사자로서, 기후위기 대응에 적극적으로 나설 것을 요청받는 집단으로서 이들의 알 권리와 정치권은 과거보다 더 중요하다. 환경교육의 확대가 필요하다는 말은 어린이와 청소년에 대한 알 권리, 사회 참여의 권리가 보장되어야 한다는 말과 다르지 않다. 또한 이 과정에서 학교 교육은 기후위기에 모든 사람이 잘 대응할 수 있도록 돕고, 그러기 위한 정보의 접근성을 확보하며 기후위기 대응 실천, 즉 사회참여를 촉진하고 연령과 성숙도에 따른 다양한 지원 조치들을 보장해야 환경학습권을 실현할 수 있어야 할 것이다.

라. 배우는 사람으로서 존엄할 권리

학교 교육에서 배우는 사람으로서 존엄할 권리는 학생인권의 법제화에서 계속 주장되어 왔던 내용으로 새로운 권리는 아니다. 교육의 결과는 물론, 내용과 과정에서도 학생이 존중받고 존엄을 지키며 권리를 보장받을 권리는 이미 6개 지역에서 조례로 제정되어 있는 만큼 사회적 합의에 일정 부분 이루었다고 할 수 있다. 이러한 학생인권은 모든 교육의 내용과 과정에 해당하는 내용인 만큼, 환경학습권과도 관련된다.

특히 환경학습권에서 다음의 두 가지 맥락에서 학생인권, 즉 배우는 사람으로서 존엄할 권리를 주요한 내용으로 가진다. 첫째, 환경학습권은 기후위기 시대에 대두된 새로운 교육의 권리로, 모든 배우는 사람을 기후위기의 당사자로서 그리고 기후위기 대응의 결정자이자 행위자로서 존중받을 권리를 포함한다. 능력있는 인간 개인의 집합으로 사회의 진보를 꾀했던 근대 체제에서 중요한 의사결정은 전문가에게 맡겨졌다. 그 결정에 직접적으로 영향을 받는 당사자들에게는 발언의 기회가 주어지지 않았고, 자격과 권위를 가진 전혀 상관없는 사람들의 결정에 따라야만 했다. 그러나 현대 사회의 거의 모든 문제는 복합적이며, 다양한 시각과 관점 그리고 해당되는 맥락의 이해를 통해서만이 제대로 접근할 수 있다. 이러한 맥락에서 과거 문제해결 및 의사결정 구조로 각광받던 TF(Task Force) 조직보다 관련있는 당사자들이 모여 실제로 그

일을 추진하는 워킹그룹(working group)에게 의사결정 권한을 부여하는 방식이 대안으로 대두되고 있다. 전문가성보다 당사자성이 복합적인 문제 해결에 더 효과적이고 민주주의에도 더 부합한다는 이유에서다.

둘째, 환경학습권이 배우는 사람으로서 존엄할 권리를 포함하는 것은 이것이 다른 권리의 바탕이 되기 때문이다. 인간의 존엄은 기본권으로 행위와 관계, 존재의 권리가 부정되지 않을 수 있게 하는 기반이다. 배우는 사람으로서의 존엄은 배우는 사람, 즉 학생이 향유할 기후불안으로부터 벗어날 권리, 알고 참여할 권리, 좋은 환경에서 생활하고 좋은 환경과 관계맺을 권리 등을 요구할 수 있는 근거다.

활동가 A는 기후위기 행동에서 청소년이 받는 대우에 대해 지적한다. 활동가 A는 청소년이 기후위기에 대해 주장하는 것에 대해 그 메시지는 듣지 않고 기후위기 운동을 하는 청소년이라는 것에만 주목하여 “사진찍기 좋은 대상”으로 소비하는 것에 대해 놀라웠고 수단화되었다는 느낌을 받았다. 기후위기의 당사자나 교육 과정의 행위자로서 존중받지 못하고 이미지로 이용되는 것은 학교 안에서의 활동에서도 나타났는데, 청소년 P는 텃밭 가꾸기 활동에서 활동의 주체로 인정받지 못한 경험을 이야기했다.

(청소년을) 통제 하에 두려고 하거나 수단화시키려고 하거나 굉장히 소비를 시키거나. 메시지에 주목하지 않고 이 사람이 어떤 사람이고 어떤 사진 찍기 좋은 대상. 동물원의 동물같이 그렇게 (대)하는 걸 너무 보면서 사실 좀 그런 과정에서 충격을 받기도 했었고. (활동가 A)

아. 우리 텃밭 가꾸기 하는데 그 텃밭에 심는 것도 우리 꺼잖아요. 우리가 하는 거였으니까. 근데 하루는 갑자기 학교에서 이미 다 수확을 해버린 거예요. 직원분들이. 애들이 다. 좀 놀랐어요. (청소년 P)

텃밭 가꾸기와 같은 환경교육은 오랜 시간 자연물과 관계를 맺으며 애정과 관심을 가지게 하는 감수성 향상의 목적을 가진 활동인데 활동에 참여한 학생들과의 어떠한 소통과 합의도 없이 작물들이 수확되어 버린 청소년 P의 경험은, 학교 교육에서 이루어지는 환경교육에서 학생이 주체성을 가지지 못하고 있음을 단적으로 드러낸다.

한편 청소년 I는 환경교육이 청소년에게만 집중되는 것이 청소년을 존중하지 않는 태도에서 비롯되었을 것이라는 문제를 제기한다. 학교라는 제도 안에서 거부할 수 없는 학생들에게만 환경교육이 향하고 있어 학생이 아닌 사람들에게는 환경교육이 제공되지 않는 권리의 침해가, 학생들에게는 합부로 대해지는 권리의 침해가 발생한다고 청소년 I는 분석했다.

어떤 좋은 의미를 가지고 있다고 해도 학교 현장안에서는 그냥 또 10년 전 자료 보여주면서 자습 시키거나. ... 기승전 봉사시간 많이 줘서 청소년 기후행동 500명 만들기 막 ○○지역에 50명 만들기. 되게 그저 사진 찍기 좋은 성과들로 끝나는 것들로 이어지거나 아니면 청소년들 계몽시켜 가지구 너희가 미

래니깐 너희가 주체가 되어야 돼. 너네는 왜 안하는 거야, 너네가 해야 하는 거야, 너네가 주체야 라면서. 지금 당장 해결 해야 할 것들을 안하고 책임을 계속 미루거나 계몽시켜서 기후 위기를 해결할수 있는 사람으로 성장하길 바라는 식으로의 접근이 너무 많다고 보니까. 근본적인 기후위기 대응 안 할거면 이런 거 하나도 소용없다고 말했었던 것 같아요. (활동가 A)

환경교육이 청소년에게만 집중되지 않고. ... 환경 교육이 왜 청소년을 향하는지 생각해 봤을 때 학교 안 청소년한테만 향하잖아요. 근데 그 이유가 묶어놓을 수 있는 수단이 있기 때문이라고 생각하거든요. 학교라는 공간으로 묶어놓을 수 있는 존재들이니까 그냥 창체 시간에 한 시간 빼 가지고 갑자기 뭘 한다고 해도 거부할 수가 없잖아요. 그들은 그렇기 때문에 자꾸 그쪽으로 향하고. 뭔가 그래서 조금 더. 그게 뭐야 될까 그 한쪽에만 집중되지 않고 더 퍼져 나가야 되는 생각을 하는 것 같아요. 자꾸 묶어놓을 수 있으니까 그들은 오히려 더 함부로 대하는 것 같다는 생각도 들거든요. (청소년 1)

학교는 위계적인 문화의 대표적인 사례로 부단히 지적되어 왔으며, 학생인권은 아직도 학교 교육에서 이루어야 할 과제 중 하나다. 더 나아가 환경학습권은 모든 사람의 권리이고, 평생교육 사회에서 배우는 사람의 권리 역시 모든 사람의 권리이다. 조영선(2020)은 학생인권 담론을 소개하며 “어떤 성취를 이루든 인간적으로 무시당하지 않고, 자신이 이해하지 못하는 것에 대해 언제든 질문할 수 있고, 자신이 그 수업에서 중요한 존재라는 것을 끊임없이 확인”할 수 있어야 한다고 그 내용을 구체화하고 있다. 이는 인간적 존엄과 알 권리, 교육의 과정에서 끊임없이 촉진받고 장려받을 권리 그리고 자력화(empowerment)의 권리로 나누어 말할 수 있다. 환경학습권에서도 이러한 권리들이 강조될 필요가 있다.

마. 공간과 거버넌스의 변화

‘환경학습권’은 비교적 최근에 만들어진 개념으로 환경 단체 활동가들 외 다른 면담자들은 처음 들어보거나 잘 알지 못하는 경우가 많았다. 그런 경우 개념에 대한 설명을 제공하면서 면담자들에게 법의 목적으로 선언된 환경학습권에 대한 느낌과 생각 등의 인식, 기대, 요구사항 등을 질문하였다. 그럼에도 교사 B와 같이 낯설어 하거나 또는 구체적인 의견이 제시되지 않는 모습들이 나타났다. 이는 환경학습권에 대한 사회적 논의가 보다 확산될 필요성, 그리고 교육 현장과의 소통을 통해 구체적 권리로 자리잡을 필요성을 나타낸다고 할 수 있다.

처음에는 약간 정책적인 부분 프로그램의 문제라고 생각을 했기 때문에. 근데 그래서 이제 적용에 잘 하면 되겠네라고 생각했는데 환경학습권이라는 얘기를 하니깐 또 약간의 반발감이 생기는 게 뭘데. 왜 저런 단어를 쓰는데. 라고 생각하는 것도 내가 잘 몰라서 그런 건가 지금. 그런 생각이 좀 들기는... 내가 잘 몰라서 그런가. (교사 B)

한편, 도입 초기임에도 환경학습권의 개념을 이미 알고 있었던 활동가 C는 권리의 선언 자체

에 대해 매우 긍정적으로 평가했다. 환경학습권이 자신 그리고 모두의 권리인데 현실에서 잘 보장되지 못하고 있기 때문에 이러한 부분을 보다 구체적으로 지목해서 권리로 호명한 것에 의미를 크게 부여하고 있었다.

환경학습권이라는 용어에 대해서 저는 그런 단어로 딱 지목해 주는 건 되게 좋았어요. 환경학습권이 라는 그게 이제 나의 권리고 환경에 대해서 사실 우리가 많이 진짜 배워야 되는 게 너무 많은데 너무 배우지 못하고 인식하지 못하는 부분이 많다. 자연에 대해서도 그렇고 생태에 대해서도 진짜 배울 게 많고 알아가야되는 게 많고 이 세상에 존재하는 다양한 존재에 대해서 우리가 알아가야 하는데 그런 것들이 너무 부족한 부분이 크다 라고 생각했는데 어쨌든 환경학습권으로 딱 명명 지으면서 그게 권리로써 다 개개인들에게 보장되어 줘야 되고. 그런 것들을 얘기하고 지목했다는 거에 있어서 좋았어요. (활동가 C)

활동가 B는 기존의 환경교육이 환경 문제에 포섭되고, 그래서 과학의 한 부분으로 여겨왔던 문제와 환경이라는 개념 자체가 인간중심적인 접근을 기반하고 있다는 점을 지적했다. 반면 활동가 C는 환경학습권 개념이 보다 폭넓게 지구 사회를 고민할 수 있는 계기가 될 것이라는 기대를 가지고 있었다.

교육감님이나 이런 분들과 얘기하고 하면 환경은 그냥 환경의 파트라고. 과학 그중에 그냥 환경의 한 파트라고 아직도 인식하는 것들 인식의 부재가 분명히 있어요. 그러니까 환경은 사실은 그냥 환경이라는 말 자체가 인간 중심의 언어예요. 인간 주변의 삶의 환경 그래서 인간을 불편하게 하는가. 인간에게 도움을 주게 하는가. 딱 인간 중심의 지식과 정보를 하고 그 안에서 감성에 대한 변화 그리고 삶의 태도에 대한 변화가 인간 중심이라는 거예요. (활동가 B)

인권 감수성은 되게. 인간 인간 안에서의 이런 관계 안에서의 주로 감수성을 많이 얘기가 되는 거 같아요. 근데 되게 생태 감수성이나 이런 거 안에서는 인간 존재, 인간 안에서의 차별이나 권위나 이런 부분만의 문제가 아니라 인간중 외에 다양한 종 안에서의 그런 차별 착취 문제. 이런 것들까지 같이 고민 되어지는 부분이 있기 때문에 좀 더 좀 폭넓게 더 이 지구 사회의 문제를 고민하게 안 되지 않을까 이런 생각도 있어요. (활동가 C)

김형식(2020)은 브라이도티 등의 논의를 언급하며 휴머니즘은 본래의 의도가 어땠는지와는 상관없이 인류의 역사와 현실 속에서 억압과 차별의 기제로 작동하였다는 혐의를 피할 길이 없어 보인다고 ‘인간’의 개념이 근대성에 기초하고 있음을 재확인한다. 프로이트가 말했듯 억압된 것은 반드시 귀환하기 마련이고, 여성 권리 운동, 반인종주의와 탈식민화운동, 반핵과 생태운동은 근대 사회의 구조적 타자들이 낸 목소리(로자 브라이도티, 2015)이며 이는 그간 지배적인 주체의 위치에 존재했던 대상들의 위기를 의미한다. 활동가 B와 C는 환경학습권에 대한 기대에 있어서는 다른 입장을 나타냈지만, 인간중심주의 그리고 인간 주체가 근대 사회의 모순의 피해자가 아니라 원인 제공자에 가깝다는 지적에서는 의견이 같았다. 기후위기는 모

든 존재의 위기이지만 또 한편으로는 인간을 포괄적이고 다양한 각도에서 바라보게 하는 계기이며, 인간이 초래한 부작용을 극복하고 적극적으로 대안을 마련할 기회이기도 하다(김형식, 2020). 이런 점에서 활동가 C가 2000년대 이후 인권이 제도화되면서 사회 각 분야에서 강조되어 온 ‘인권 감수성’ 개념과 대비하여 환경학습권을 이야기한 것은, 인권운동에서 여성, 장애인, 아동, 성소수자, 이주민 등의 소수자로 인간주체의 범위를 넓혀 온 것을 더욱 확장하여 지구 사회 전체로 감각하고 고민할 수 있게 되는 가능성을 환경학습권이 가지고 있다는 내용으로 해석할 수 있을 것이다.

한편, 교사 D는 환경학습권의 보장이 선언되고 추진되는 과정에 대한 아쉬움을 가지고 있었다. 권리의 확장을 이루어낸 대표적인 법제화 사례, 즉 장애인차별금지법이나 학생인권조례가 사회적으로 공론화 과정을 충분히 가졌던 것과 비교하여 환경학습권의 법제화는 너무 갑작스럽게 된 측면이 있음을 지적하며, 이렇게 “준비 안 된” 과정이 이제까지처럼 실천되지 않는 말뿐인 권리일 수 있다는 불신을 나타냈다.

장애인차별금지법도 그렇고. 학생인권조례도 그렇고 뭐 하나 할 때 사실 얼마나. 전국 순회 공청회만 여덟 번 아홉 번 했거든요. 근데 이거는 어떻게 보면 너무 준비 안 된 그래서. 그건 곧. 또 한편 생각해 보면 그냥 입으로만 떠드는 거일 수 있겠다는 생각도 들긴 해요. (교사 D)

청소년 I는 ‘학교에서 환경학습권이 보장된다면 어떤 모습일까요?’라는 질문에 환경과목이 추가되고 평가되어 지는 모습을 떠올리고는 ‘무섭다’고 표현하며 매우 부정적인 느낌을 드러냈다. 환경학습권의 보장과 환경교육의 확대는 필요하다고 생각하지만 현재의 교육 체제가 가지고 있는 문제들이 해결되지 않는다면 환경학습권의 보장이 요원하다는 인식이라고 할 수 있다.

학교에서 그 환경학습권이 보장이 됐을 때 모습을 상상해 보면. 음. 그럼 설마 환경과목이 추가되면 그럼 환경으로 설마 생기부 쓰고 수능 평가하고 시험 치나요? ... 만약 환경이 필수 과목으로 들어가서 시험 치거나 아니면은 달달달 외워 가지고 수행평가 보고 이런 식으로 진행이 되는 게 제일 무섭긴 한데. (청소년 I)

교사 B의 경우 학교 사회에서 다른 기본권들도 보장되지 않는 것들이 있다는 점을 이야기하며 지금도 권리의 보장이 안 되고 있는데 새로운 권리가 보장될 수 있을지에 대한 우려를 표현했다. 청소년 P와 교사 D는 지금의 학교에서 보장되지 않고 있는 환경권을 지적했다. 권리는 각각의 고유성을 가지지만 동시에 서로 의존되고 연관되어 나누어지지 않는 ‘통합성’을 가진다(조효제, 2007). 특정한 권리만을 분할하여 보장하기 어렵고 그렇게 추구되기도 어렵다는 것이다. 환경학습권 역시 마찬가지다. 환경학습권에는 학교 사회내 다른 기본권들과 연관되어 있는 부분들이 존재하고 환경학습권에 대한 요구는 전반적인 권리 의식의 증대로 이어질 것이다.

정말 요구한다고 다 될까? 노동권이 보장이 안 되는데 환경권이 보장이 될까. (교사 B)

예전에 옆 학교에서 불이 난 적이 있었어요. 2학년인가 1학년 교실이 불에 탔었는데 전문 업체 같은 걸 안 부르고 그냥 청소하는 분들한테 걸레로 닦게 한 거예요. 며칠 뒤에 학생들이 그 교실에서 다시 앉아 가지고 수업을 했는데. 벽지 같은 데서 유해물질들이 다 녹아서 나왔었는데 그게 안 닦인 거예요. 어린 학생들이 엉덩이가 다 헐고 여학생들 같은 경우에는 질까지 다 짓무르고. 그래서 아주 난리가 난 적이 있었어요. 학교 건물에 대한 기준이 너무 없어 가지고. 지금도 석면 같은 거 아직 너무 많잖아요. 그리고 화재가 났는데 어떻게 해야 한다 이런 그런 거도 없어서. (교사 D)

화장실부터 바꿨으면 좋겠어요. 휴지부터 좀. 환경에 대한 관심이 생길려면. 그런 것도 좋은데. 지금 내가 있는 학교 여기도 환경이 뭐 좋아야 다른 환경도 좋게 하자 이런 말이 저한테 들어올 거잖아요? 교실도 그렇고. 코로나 되고 나서 불어 다니지 말라고 그러는데 사실 뭐 학교에서 그게. ... 학교에 있을 데가 없잖아요. 자치실이 있긴 한데 거기 우리 맘대로 못 가거든요. 학생 자치실인데 학생이 못 써요. (청소년 P)

교사 D는 학교 시설의 재난·사고에 대해 환경권 보장을 고려한 대응이 이루어지지 않는다는 것을 지적했고 청소년 P는 화장실, 학생 자치실 등 학교 시설과 공간에 대한 권리가 존중되지 않는다는 문제를 제기했다. 교사와 학생이라는 서로 다른 위치에서, 각자 다른 사례를 지적한 것이지만 둘 다 학교공간과 시설에 대한 환경권에 대한 고려, 권리적 접근이 학교 교육에서 부족하다는 점을 이야기하고 있었다.

학교 공간에 대한 관점이 공급자 중심이고 관리의 효율성을 중심으로 하고 있다는 지적은 최근 학교공간혁신과 관련해서도 많이 제기되고 있다. 이전까지 학교 공간을 유지 및 보수하는데 머물렀던 학교 시설 개선에서 나아가 학교 공간을 사용자를 중심으로 공간에 대한 철학을 전환하고자 하는 시도들이 이루어지고 있다. 학교공간혁신은 학교 공간의 구조가 민주주의를 촉진할 수 있도록, 그리고 학교로 하여금 지역사회와 소통하고 생태적 구심점이 될 수 있도록 하는 의도에서 시작되었다. 그 후 교육부가 학교공간혁신을 그린뉴딜 정책에 포함시키고 2025년까지 18조 5천억원을 들여 노후학교 2,835동을 새로 개·신축하기로 발표하면서 본격화되었다. 교육부는 「그린 스마트 미래학교 사업계획(2020.7.17.)」에서 “저탄소 에너지 자급 자족을 지향하는 친환경 그린학교의 구현”, “지역사회를 연결하는 생활사회간접자본 학교시설 복합화” 등의 추진방향을 제시했다. 그러나 동시에 많은 학교의 개·신축이 추진되면서 정책 추진 방향이 유명무실하다는 비판이 많이 일고 있다. 2021년 10월 국정감사에서도 그린스마트 미래학교 사업이 부실하게 추진되고 있다는 지적이 있었고(경남매일, 2021.10.4.), 기후환경교육이나 탄소중립과는 상관없이 노후환경 개선에만 집중하고 있어 ‘그린’이라는 말이 무색하다는 비판도 일고 있다(EBS NEWS, 2021.6.11.). 교사 B가 재직중인 학교 역시 이 사업의 대상인데 실제로 환경이 고려되지 않는 추진 과정에 대한 우려를 교사 B는 나타냈다. 기후위

기 인식이 확산되고, 학교 공동체 구성원의 생태 감수성이 높아지면 학교의 시설이 만들어지고 공사가 이루어지는 전 과정에서 보다 생태적 접근이 필요하다는 요구가 더 커질 것이다. 환경학습권의 확대는 환경교육의 확대 뿐만 아니라 이러한 요구를 반영하고 학교의 모든 의사결정과 집행의 과정에 생태적 관점이 반영되는 것을 포함하는 것이다. 이 점이 기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권의 보장이 맞닿아 있는 지점이라 할 수 있다.

저희 학교가 그나마 내년에 이제 학교를 새로 짓는단 말이죠. 아예 아예 이걸 부수고 새로 짓는데 그때 이제 고작 하는 게 스마트 미래학교. 요즘 이게 유행하잖아요. 또 스마트 미래학교가. 그러면서 이제 태양열 에너지 산업으로 넣겠다. 그 정도인데 그것도 저희가 설명을 들어보니까. 이제 건축사가 이제 입찰이 들어왔는데 건축사도 내가 볼 때 친환경에 대한 에너지나 이런 것들에 대한 관심이 없는 지식 이 부족한 건축사가 그냥 들어오는 거라서 돈이 되게 헛되히 써질 수 있을 거라는 우려는 좀 있어요. 그러니까 예를 들면 이 건물을 부셨을 때의 폐자재나 이런 것들이 또 얼마나 많겠어요. 그런 것들에 대한 인식은 없는 것 같아. (교사 B)

우선 일상적으로 좀 환경에 대해서 더 많이 배울 수 있어야 되겠죠. 모든 사람들이 어렸을 때부터 나이 들어서까지 많이 배울 수 있고 접할 수 있는 시간이 늘어나야 될 것 같아요. 그냥 수업 시간에만 배우는 게 아니라 이렇게 만나고 접하고 누릴 수 있는 시간 특히나 도시에서 살아가는 사람들에게는 저 같은. 근데 도시에서 살아가는 사람들이 이런 만남이 만남의 경험이 많았고 거기에서 좀 숲에서의 그런 경험이 어렸을 때 좀 더 더 많았다고 한다면 그런 흙은 더럽고 이런 생각이 조금 더 줄어들 수 있을 것 같은데. 그냥 계속 늘 도심에서 살았고 그럼 숲이나 자연이나 이런 것들에 대해서 접점이나 만남이 많이 없다 보면 좀 더 더 가까워지는 건 없을 수가 그게 더 멀어질 수 있으니 환경학습권이 보장된다고 한다면 어쨌든 그런 좀 많이 만날 수 있는 것들을 그런 도시를 만들어야지. (활동가 C)

한편 활동가 C는 도시를 중심에 두고 환경학습권의 보장을 고민한다면 생태환경을 자주, 충분히 접할 수 있도록 공간이 구성되어야 한다고 주장했다. 이는 학교 교육 뿐만 아니라 모든 사람의 환경학습권과 관련된 것으로 ‘생태 접근성’의 요구라고 부를 수 있을 것이다. 모든 사람들의 삶에 유의미할 정도로 생태환경이 존재해야 한다는 것은 곧, 인간이 자연 생태계와 분리되어 살아온 도시 공간의 역사를 전환해야 한다는 의미다. 또한 그간의 교육이 자연 생태계를 특별한 대상으로, 일상의 삶과 분리하여 객체화·타자화해온 것으로부터 근본적으로 변화하여 자연 생태계와 모든 사람이 관계맺을 수 있도록 하는 것이 환경을 배우는 것에 포함되는 것이다. 이를 실현하기 위해 교육부가 내어놓은 학교공간혁신 사업의 방향 중 “지역사회를 연결하는 생활사회간접자본 학교시설 복합화”의 의미에 지역사회의 생태 환경 구심점으로서 기능할 수 있는 학교라는 의미를 더하는 것을 고려할 수 있다. 지역 사회 공간 전체가 자연 생태계와 관계성 아래 새로 구성되고 그 과정에서 환경교육을 수행하는 학교 공간이 특히 관계성을 강화할 수 있는 공간으로 조성될 필요성이 있는 것이다.

학교 공간이 자연 생태계와의 관계성을 촉진하고 장려하게 된다는 것은 곧 환경에 대해 학교

사회 구성원이 보다 많이 고민하고 탐색하고 이해할 수 있는 기회를 제공한다는 것이다. 환경 학습권은 이 시대 새로운 교육의 권리를 선언하는 언어이지만 구체적으로 환경학습권을 향유했을 때 어떤 것들을 누릴 수 있는지, 혹은 환경학습권이 침해되었을 때 무엇이 제한되거나 박탈되는지에 대한 감각을 아직 학교 구성원들이 가지고 있지 못하다는 한계가 있다. 교사 B와 교사 D의 의견의 면담 내용 역시 그러했다. 교사 B는 권리를 구체적으로 제시하고 밝히는 과정이 학교 구성원 특히 학생들에게 권리를 인식하고 감각할 수 있게 한다는 점을 강조했다. 교사 D는 지금의 학교 체제가 학생들과 관련된 권리를 모두 학생인권이라는 주제로 인식하고 있어 오히려 각 권리의 보장이 잘 이루어지지 않을 가능성을 제기한다. 생태 접근성과 교사 B, D의 면담 내용을 관련지어 본다면, 생태환경과의 점점 확대와 관계성의 증대는 환경학습권이 어떠한 권리이고 무엇을 통해 어떻게 실현될 수 있는지를 당사자들의 경험으로써 구성할 수 있게 할 것이라고 기대할 수 있다.

기본적으로 환경에 대한 범주 자체가 뭘지부터 정의하는 단계부터 애들이 거쳐야 할 것 같고. ... 침해 당하는 것과 나의 권리라는 걸 인식하는 게 되게 그 지점들을 뭘가 잘 설명해야 될 것 같아요. 우리가 아이들이 요즘은 헌법 교육할 때 기본권에 대해서는 엄청 잘 느끼거든요. 근데 그걸 과연 사실 옛날에도 잘 느꼈을까라고 생각하면 아닌 것 같은데. 인권위원회가 나오면서 이렇게 제어를 많이 걸어줬잖아요. 이런 거는. 침해야 침해야. 그게 되게 큰 것 같거든요. (교사 B)

환경은 워낙 논쟁적인 주제잖아요. 그러니까 결국 환경학습권은 되게 정치적인 권리인 건데. 그럼 막 학생인권이라 뭐가 다르지. 그런 생각은 들었어요. 어차피 참여하고 결정하고 그런 권리인데. 그런데. 음. 내가 학생인권이라고 너무 통 치는 건가. 학생들의 인권을 내가 분화하지 않고 몽둥거리서 생각하는 건가 싶은 생각이 드네요. 너무 환경권에 대한 개념이 모호해서 그런가. (교사 D)

이와 더불어 활동가 B는 환경학습권 보장을 위한 지역사회의 거버넌스에 대해서도 언급하였다. 활동가 B는 학교와 학생의 변화가 사회의 변화를 견인할 수 있다는 점에 주목하고 기대를 표현했다. 그러면서 지역사회, 전문가, 학교의 거버넌스가 더 큰 효과를 가져올 수 있을 것이라며 학교 그리고 교직 사회의 보다 협업적 태도를 요청하였다.

사실은 학교가 학생들의 변화가 때로는 부모님들에게 큰 울림을 주기도 하거든요. 그래서 부모와 함께 어떤 특정한 책을 읽기라든지 그러니까 가정하고 학교가 소통하려고 하는 노력을 멈추면 학교는 여러 이제 매체나 그리고 전문가들을 만나면서 지성이 성장하잖아요. 그러면서 철학도 바뀌고. 교사분들 그러실 거예요. 더군다나 지금 학교의 선생님들은 여러 연수나 이런 과정을 통해서 많이 성장하고 학습 이런 부분들도 서로 스터디도 하시면서 많이 성장하시고 있다라고 저는 알고 있어요. ... 선생님들 끼리만 하지 마시고 시민사회라든지 그리고 전문가들과도 함께 같이 같이 토론하고 그 안에서 같이 학습도 하고. 성장하고 이해도 하고 그러면 좋을 것 같아요. (활동가 B)

이는 변화하는 교사의 역할이나 교사의 전문성과도 연결된다. 초기에는 국가 즉 중앙정부가

교사의 역할을 규정했으나 시장화와 교육의 지방제도화는 점차 교사의 전문성에 다양하고 복합적인 요구들을 추가하게 했다. 이러한 전문성의 재정의는 교육 개혁에서도 핵심적인 이슈였으며 비전일제, 비정규직 등 다양한 고용 및 직무형태의 교육노동자들이 늘어나면서 교직 사회 내부에서의 쟁점이 되고 있다. 이 부분에 대해 학계에서 일반적으로 제시하고 있는 대안은 ‘직업의 민주화’와 ‘민주적 전문성’이다. Geoff Whitty(2006)는 민주적 전문성을 새로운 시대의 교사 전문성으로 채택하며, 아동과 관련된 의제가 광범위해진 시대에 교육의 목표는 순수한 인지적 기준에서 벗어나야 하며, 이 과정에서 교사들은 자신의 영향력을 확대하는 것에 적응하고 다른 사람들과 협력할 수 있도록 변화하여야 한다고 주장한다. 특히 사회에서 심화되어 가고 있는 불평등과 형평성, 정의 등과 관련된 의제에 교사들이 실질적으로 기여하려면 더욱 협력적인 교육 문화를 교사들이 실천할 필요가 있다는 것이다. 민주적 전문성은 새로운 시대의 교사 전문성으로서 학교, 학생 그리고 더 넓은 교육 시스템에 기여하는 것은 물론 더 확장적으로 사회적 의제에 대한 교사 자신의 집단적 책임을 포함해, 단일 교실을 넘어서는 확장된 책임이 있음을 시사한다. 교사 개인이 또는 단일 학교가 해결할 수 없는 문제들을 마주한 교육 현실은 집단적 활동을 촉진한다. 공공기관, 노동조합, 전문가 협의체, 지역사회 조직 간의 네트워크와 동맹을 발전시키는 것이 교육 실천의 기반이 될 것이며, 교사는 지속적인 학습에 대한 책임을 지고 다양한 실천 공동체 내에서 일할 수 있게 될 것으로 Geoff Whitty(2006)는 예상했다. 기후위기에 대응하고 실제 현실과 교육의 관계성을 회복하여 교육 그 자체가 기후위기에 대응하고 환경학습권을 보장할 수 있는 집단적 실천이 될 수 있어야 한다.

3. 소결

가. 구체화된 환경학습권의 의미와 성격

이 장에서는 환경학습권과 관련하여 기존에 있어 온 논의들을 환경권, 교육권, 생태소양의 관점에서 정리하고 더불어 탈성장 교육으로의 전환을 요구하는 환경학습권의 의미와 성격에 대해 논하였다. 또한 학생, 청소년, 교사, 환경 및 기후 운동 활동가들의 면담을 통해 학습권에 대한 경험과 요구를 살펴보았다.

이를 종합하여 환경학습권의 의미와 성격을 구체화한다면 다음과 같이 설명할 수 있다.

첫째, 환경학습권은 기후위기 시대에 새롭게 호명되는 권리로서 모든 사람에게 보장되어야 할 기본권이자 시민권, 사회 전체의 협력과 연대에 의해 실현될 수 있는 제3세대 인권의 성격을 가진다.

둘째, 환경학습권은 사회의 범위를 확장한다. 환경학습권은 헌법이 보장하는 가치 및 행복추구권을 바탕으로 평등권, 자유권, 사회권, 참정권, 청구권 등과 더불어 비인간계와 보다 진전된 관계를 누릴 권리까지 포괄하는 복합적 기본권이다. 보다 생태적인 법의 적용을 받을 권리, 비인간 존재와 비폭력적인 방법으로 관계맺을 권리-비인간 존재가 폭력으로부터 자유로울 권리, 비인간 존재와 우애를 나눌 수 있을 권리-비인간 존재가 행복을 추구할 권리를 포함하기 때문에 사회의 범위를 비인간계까지 확장하고 보다 넓은 사회에서의 시민으로 행위할 수 있는 권리를 새롭게 요청하는 권리라 할 수 있다.

셋째, 환경학습권은 환경에 관한 교육을 받고 충분히 ‘알 권리’이자 시민으로서 사회에 참여할 권리를 말한다. 교육은 종래의 지식습득 중심의 개념에서 확장되어 이해, 감수성, 태도, 역량의 강화와 함께 실천과 참여라는 정치적 영역을 포함하며, 실제 삶과 관계된 교육은 더욱 학습자의 실천과 참여를 장려하고 지원하여야 한다. 따라서 환경학습권을 보장하는 교육은 시민으로서 사회의 의사결정과 상호작용에 참여할 수 있을 수준의 생태소양의 함양을 보장하여야 하며 연령과 성숙도, 문화와 언어 등에 따라 적절하게 가공된 정보를 충분히 제공하여야 한다.

넷째, 기후위기는 전지구적 위기인 바 지구사회 모든 존재에게 위기 인식을 불러일으킨다. 따라서 기후위기 시대에 대두된 권리인 환경학습권은 곧 ‘기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리’라고 말할 수 있다. 기후위기는 특정한 집단의 사람들에게만 보호를 제공할 수 없으며 특정한 집단의 사람들만 노력해서 해결될 수 있는 부분적인 문제가 아니다. 따라서 모든 학습자, 모든 사람은 위기감에 압도되지 않고 기후행동을 실천할 수 있으며 그를 통해 기후불안으로부터 벗어날 기회를 보장받아야 한다. 삶과 연결된 환경교육을 누리고 기후위기 당사자로서 알고 참여하고 결정할 수 있으며, 배우는 사람으로서 존중받고 연대할 수 있는 물리적·사회적 공간과 거버넌스를 누림으로써 지속적으로 기후행동을 이어나가는 것을 통해 불안감, 무력감, 분노, 무기력 등의 기후불안으로부터 벗어날 수 있을 것이다.

나. 좋은 삶을 살게 하는 교육권으로서의 환경학습권

다시금 강조하지만, 기후위기는 지구 공동체 모두의 위기이며 때문에 모든 생명체 그리고 어린이와 청소년을 포함한 모든 인간 및 비인간 존재는 기후위기의 당사자이다. 하지만 그간 어린이, 청소년은 학생이라는 이유로 당사자의 자리에 존재하지 못했다. 삶과 학문, 사회와 지식이 분리된 근대 사회에서 교육의 범위는 이미 논쟁이 끝나 정리된 지식, 이미 권력을 가지고 정당화된 논리로 한정되었고, 직접 알아보거나 몸소 세상을 경험하는 것은 일탈이나 위험한 일로 여겨졌다. 교육에 중립성의 의무가 부여되었고 오직 학생은 교육이라는 필터를 거쳐서만이 사회와 연결될 수 있었다. 교사와 보호자 그리고 사회 전체 역시 학생을 실제 사회로부터 분리

하고 보호하기 위해 탈정치화될 것이 요구되었다. 즉 교육이 배우는 사람이라는 이유로 권리를 제한해 온 것은 분할과 배제, 포섭이 지배하는 근대 교육의 체제에 바탕한 것이었고 이는 학생만이 아닌 모든 사람들을 실제 사회의 비주체이게 했다. 탈정치화된, 논쟁의 여지 없이 정제된 지식만이 올바른 지식이었고 서로 다른 의견이 존재하는 것은 상대적으로 덜 올바르고 완전하지 않은 상태로 지양되었다. 권력을 얻은 지식은 그 권력의 크기만큼 옳고 마땅한 것이었고 학생에게는 제공되는 지식을 수용하고 순응하는 것이 역할이자 규범으로 작용했다. 교육과 사회가 분리된 근대 교육 체제에서 학생은 현실 사회에 기여할 수 있는 기회를 얻을 수 없었고 스스로의 효용은 사회 질서에 얼마나 부합하는 구성원인가를 증명하는 것으로 확인할 수밖에 없었다.

교육이 지향하는 궁극적인 목적은 자아의 실현이다. 이는 아리스토텔레스부터 시작해서 현대 사회에 이르기까지 교육사 전체를 관통하는 명제다. 아리스토텔레스는 인간의 본질이 합리성이며 그것을 최대한으로 발휘함으로써 인간의 궁극적인 목적인 행복에 이를 수 있다고 하였다. 하지만 분할과 배제, 각자도생과 성장중심주의의 근대 교육 체제는 인간을 행복하게 하는 방향으로 합리성을 작동하지 않게 한다. 경쟁에서 조금 더 유리해지고자 하는 합리적인 선택은 오히려 더 적극적으로 경쟁에 복무하게 함으로써 스스로와 사회를 더 불행하게 하는 방향으로 기여한다. 이러한 지점에서 청소년 I와 활동가 B의 이야기는 기후위기 대응과 환경학습권의 보장이 지향하는 새로운 전환적 교육이 나아가야 할 방향을 시사한다.

약간 저에 대한 그런 게 있어요. 나 이 정도면 지구 지키는 사람. 이 정도로 나 괜찮은 사람이라는 걸 되게 약간 그 선의의 행동을 되게 열심히 했었고, 그래서 만족감을 많이 느꼈던 것 같아요. 그래서 지금 보면 되게 위선적인 행동인데 그 위선적인 행동에 되게 좀 더 약간 뭐지. 자기가 잘 만족을 했다고 해야 될까요. 약간 난 텀블러를 안 써서 북극곰을 구하는. 되게 착한 사람이라는 거에 되게 만족감을 느꼈었고 거기에 약간 위선적으로 그렇게 행동을 했던 것 같아요 ... 제가 작은 실천에 목을 매단 것도 좋은 사람이 되기 위해서였고 응 그래서 학교에서 얘기하는 그 가치들이 있잖아요. 덕목 이런 거요. 네. 성실하고. 뭐라야 될까요. 약간 자주적이고 뭐 이런 것들 있잖아요. 그런 것들을 받아들이면 좋은 사람이라고 되게 노력을 했었어요. 근데. 나중에 바라보니까 전 제가 그때 네. 그럼 나는 어디 있을까라는 생각을 되게 많이 했던 것 같아요. 그래서 학교 입맛에 그냥 맞춘 저밖에 없는 거예요. 되게 선생님들 말. 순하지. 순한 학생이었던 거죠. 그러니까 나중에 생각해 보니까 좋은 사람이 되려고만 했어. 내가 누구인지는 생각 안 해보고. (청소년 I)

잘 사는 삶이 사실은 뭔지 우리 학생들에게 이야기해보고 제가 설문을 이렇게 해보면 돈 많이 벌고. 백수 이런 거 있잖아요. 돈 많은 백수. 부모가 돈이 많고 나는 아무것도 안 해도 되는 이런 거. 그리고 예를 들면 크리에이터나 막 이렇게 돈 많이 버는 사람 이런 사람들이 잘 사는 삶이라고 해서 자신들의 꿈을 그런 돈 많이 버는 사람의 사회로 우리가 제안하고 있다라는 거야. 다양한 것들을 제안하지 못하고 있다라는 부제. 그거를 우리가 빨리 깨닫고 정말 잘 사는 사람들의 삶을 우리는 학생들에게 만나게 해주는 것들이 빠르게 도입이 돼야. (활동가 B)

가야트리 스피박은 책임이란 ‘타자에게 응답할 수 있음’이며, 교육은 ‘비강제적인 욕망의 재배치’라고 말했다(로절린드 C. 모리스, 2013). 이 말을 적용해 보자면, 기후위기는 인간이 자연 생태계에 행해온 역사가 되돌아온 결과이며, 타자 즉 비인간에게 응답하지 않고 책임지지 않은 시간들의 결과이다. 그래서 지금 우리가 마주한 과제는 자연생태계를 이용하고 끊임없이 확장하고 성장하는 것을 욕망해온 역사를 전환하되 민주적인 과정으로, 타자에게 응답하고 책임지는 과정으로 ‘정의로운 전환’을 이루는 것이다.

이러한 전환은 그간의 근대 교육체제가 장려해온 개인의 욕망의 추구하고 본질적으로 배치된다. 이 욕망은 부에 대한 욕망일 수도 있고 인정받고 싶은 욕망일 수도 있으며 또는 좋은 사람이고 싶은 욕망일 수도 있다. 청소년 I는 학교 교육이 안내한 좋은 사람이 되고자 노력했다. 하지만 자신의 선한 노력이 실제 사회와 어떻게 관계되는지, 자신의 자아와 부합하는지에 대한 고민을 하게 되었을 때, 과거의 노력들 속에 자기 자신이 없었다는 것을 깨닫는다. 자신이 원하는 삶 그리고 그 삶과 사회의 관계성을 학교 교육은 제시해주지 못하고 있었던 것이다. 활동가 B가 경험한 학생들은 청소년 I와 대비된다. 열심히 실천하는 청소년 I와 달리 돈 많고 아무일 하지 않는 백수의 삶을 바라는 학생들의 모습이다. 그러나 이들 바라는 삶 역시 사회와의 관계성이 상실된, 그래서 타자에 대한 응답과 책임이 고려되지 않은 삶이다. ‘아무 것도 안해도 되는 삶’을 희망한다는 것은 교육을 받는 동안도, 사회와 분리되고 그 이후에도 사회와 연결되지 않는 삶을 희망한다는 말과 크게 다르지 않다.

그간의 교육에서 환경 주제를 다룰 때도 관계성은 주목되지 않았다. 대신, 인간이 자연 생태계를 파괴한 것만 강조했다. 그래서 환경을 파괴하는 나쁜 사람이 되지 않을 것, 더 해를 끼치지 않을 것, 자연 생태계를 덜 이용할 것, 자연을 ‘방문’했을 때는 깨끗히 청소하여 아무런 흔적도 남기지 않는 ‘좋은 사람’이 될 것을 학습자에게 요청했다. 이것은 행동 전략은 책임지지 않고 연결되지 않기 위한 행동 전략이다. 자연과 인간은 분리되어 있고 어떤 응답도 책임도 없는 도덕, 인간만의 삶에 대한 지침이다. 사회와 분리되어 선택과 응답, 책임이 없는 교육이 그대로 환경 교육에서도 재현된 것이라 할 수 있다.

그러나 과학자들이 ‘지구의 여섯 번째 멸절(시아란 외, 2019)’을 예고하는 기후위기는 분리된 상태로 해를 끼치지 않는 것으로 해결될 수 없다. 기후위기 대응 교육체제로의 전환이 요청되는 이유도 지금 현재의 사회를 변화시킬 수 있는 선택과 행위, 응답과 책임이 필요하기 때문이다. 또한 지금은 준비하고 나중에 행동하는 나중을 위한 교육 역시 기후위기에 적합하지 않다. 제공되는 지식을 수용하고 주변에 해를 끼치지 않고 개입하지 않는 좋은 사람을 기르는 교육은 실제 사회와 행위자의 관계를 단절한다. 좋은 사람을 기르는 교육이 아닌, 지금 좋은 삶을 살게 하는 교육이 필요하다. 좋은 삶이 무엇인지 고민하고, 탐색하며 좋은 삶에 부합하는 관

계를 맺고 선택하고 행위하고 책임지는, 타자에게 응답하는 주체로서의 삶을 교육이 안내하고 지원할 수 있어야 하는 것이다.

IV. 환경학습권 보장을 위한 법 제도적 과제

기후위기와 관련된 법 개정이 전 세계적으로 빠르게 논의되고 있으며, 국제협약들도 추진되고 있다. 이러한 상황에서 국내법에서도 법 제도의 전환 필요성이 제기되고 있다. 그러나 여전히 기후변화와 관련된 협약들은 종종 국제법적인 의무로 오해받곤 한다. 그러나 한반도의 평균 기온은 계속 상승할 것으로 예상된다. 이러한 온난화 전망에 따라 폭염일수, 열대야일수, 여름일수와 같은 고온 관련 극한 지수가 증가하고 강수량의 변동성 증가로 인해 가뭄과 호우 같은 극한강수 현상이 빈번해질 것이라고 한다. 동해로 유입되는 해수의 양과 수온이 증가하여 동해수온이 상승할 것이며 북극 해빙은 21세기 중반 이전에 거의 사라질 것으로 추정된다. 이러한 기후 변화는 국내 정치, 경제, 문화 모든 면에 영향을 끼치며 국민 개개인의 삶의 양식을 바꾸고 있다. 때문에 기후변화는 국제법적 이행을 위한 과제일 뿐만 아니라 국내법적으로도 입법정책적 과제가 발생하고 있다(성봉근, 2019). 파리 협정(Paris Agreement)이 2020년부터 모든 국가가 참여하는 신기후체제의 국제규범으로 채택되었는데, ① 합의문의 구속력, ② 국가별 자발적 기여 목표, ③ 형평성 및 공통적이면서도 차별적인 책임과 능력에 대한 차별화 원칙, ④ 투명성과 이행의 점검 등이 중요한 쟁점이다(박시원, 2016). 기후위기가 생명권에서부터 정치권에 이르기까지 사회 전반과 많은 권리 영역에 관련되는 바, 국내법에서도 조속한 제·개정이 요구된다.

교육의 영역에서는 환경권, 그리고 환경학습권의 보장을 실제화하고 생태적 관점이 반영될 수 있도록 법 제도의 전환이 이루어질 필요가 있다. 오동석(2011)은 인권 담론의 출발점은 대등한 당사자 관계가 아니라는 점을 지적하며 전통적 권리 담론에 대해 비판한다. 권리의 개념은 보통 특정한 행위를 하거나 특정 상태에 있을 수 있는(혹은 있지 않을 수 있는) 자격이나 힘을 의미하는데, 권리의 전형적인 형태는 대등한 당사자 사이에서 권리의 주체(갑)이 의무의 주체(을)에게 어떠한 근거(A)로 어떤 권리(B)를 요구한다는 구조를 취한다. 이런 점 때문에 권리를 주장할 때 그에 상응하는 책임이나 의무를 수행할 것이 요구되는 경우가 많다. 그러나 오동석(2011)은 근대 국가체제에서 권리 보장의 의무를 가지는 것은 국가이며 그에 상응하여 개인은 국가에 대한 납세와 국방 등의 의무를 가지지만, 세금을 한 푼도 내지 않은 개인의 경우에도 국가로부터 인권을 보장받아야 함을 지적한다. 즉 모든 권리가 상응하는 대가를 필요로 하는 것은 아니며, 특히 기본권은 조건없이 모든 사람에게 보장되어야 하는 것이다.

환경학습권은 기본권적 성격을 지니고 있으며, 하위적 요소로 볼 수 있는 환경권과 교육권 역시 사회에서 기본적 권리라 할 수 있다. 즉 환경학습권은 특정한 책임을 수행하는지의 여부, 특

정한 집단에 포함될 수 있는지의 여부 등과 관계없이 모든 사람에게 국가가 보장해야 하는 권리라 할 수 있다. 또한 국가의 권리 보장은 법 제도로 규정되며 이에 환경학습권의 보장 역시 법 제도 안에서 구현될 수 있어야 한다. 이 장에서는 기후위기 대응과 환경학습권의 보장을 위해 법 제도의 개선, 구체적으로는 제·개정 논의를 살펴보고 본 연구에서 살핀 환경학습권의 의미와 성격을 고려하여 환경학습권이 보장될 수 있도록 하는 법 제도 개선 방안을 제언하고자 한다.

1. 환경학습권을 둘러싼 최근의 법 제·개정 논의

가. 개헌 논의

「헌법」에 환경권을 강화하고 생명체 존중을 위한 규정을 신설해야 한다는 의견이 근래 확대되고 있다. 1992년 리우 회의 이후, 환경보전, 미래세대를 고려한 지속가능성, 동식물을 포함한 생명체 존중은 유엔을 비롯한 국제규범이며, 인류가 공유해야 할 보편가치로 정착하였다. 또한 기후변화의 위기가 심화되고, 에너지 생산과 소비의 혁신과 정의에 대한 논의가 확산되고 있다. 그러나 대한민국 「헌법」은 이런 시대적인 변화 이전에 개정되어 성장과 분배(119조), 개발과 이용(120조, 122조) 등 성장중심주의와 인간의 자연 개발 이용을 중심으로 그 내용이 구성되어 있다. 이를 현실에 맞게 수정·보완하고 지속가능하고 정의로운 정책 수행에 대한 국가의 의무와 국민의 권리를 명시할 필요가 있음이 제기되고 있는 것이다. ‘국회헌법개정특별위원회 자문위원회 보고서(2017)’에서는 과학과 소비의 발달로 지구환경 자체의 위기가 도래한 상황에서 인류사회의 지속가능성을 확보하기 위해 생명 보호 및 환경권을 강화하여야 하며, 환경권의 강화와 국가목표로서 ‘환경의 지속가능한 보전’을 명시함으로써 ‘인간 중심의 헌법질서에 자연과 생명의 가치를 보완’해 시대의 요청인 환경국가원리를 확립하기 위하여 위한 것이라는 목적을 밝히며 다음과 같은 조문시안을 제안하였다.

<표 4-1> 환경권을 강화하는 개헌안(국회헌법개정특별위원회, 2017)

현행	조문시안
제35조 ① 모든 국민은 건강하고 쾌적한 환경에서 생활할 권리를 가지며, 국가와 국민은 환경보전을 위하여 노력하여야 한다. ② 환경권의 내용과 행사에 관하여는 법률로 정한다.	제37조 ① 모든 사람은 건강하고 쾌적한 환경을 함께 누릴 권리를 가진다. ② 모든 생명체는 법률이 정하는 바에 따라 국가의 보호를 받는다. ③ 국가는 기후변화에 대처하고, 에너지의 생산과 소비의 정의를 위해 노력하여야 한다. ④ 국가는 지구생태계와 미래세대에 대한 책임을 지고, 환경을 지속가능하게 보전하여야 한다. <현행 ②항 삭제>

조항의 신설 외에도 「헌법」 전문의 개정 논의도 제기되고 있다. 전문에 ‘생명 존중’, ‘미래세대에 대한 책임’, ‘지속가능성’을 명시하여 ‘생명 존중’을 제시하는 것은 ‘지구 위 생명공동체의 존속·번영의 기반인 자연환경의 보호 사명을 인식하고, 생명가치를 제고하며, 생명공동체의 한 성원으로서 인간의 지위와 책임을 천명하자’는 취지이다. 생태계 위기와 위협사회 도래로 인간을 포함한 생명체가 위기에 지속적으로 노출되어 있고, 무분별한 개발, 환경파괴, 극심한 경쟁으로 생명공동체인 인간, 동식물의 관계가 파괴되고, 생명의 가치에 대한 존중이 위협받고 있다. 이에 헌법 생명 존중 정신을 명기하여 이를 상기하고, 이를 근거로 환경권, 경제조항, 국토개발 조항에 미래세대에 대한 책임과 지속가능성의 헌법적 근거를 마련할 필요가 지적되고 있다.

자문위원회의 안에서 보다 나아가 환경법률센터 소장인 박태현은 다음과 같은 「헌법」 전문 개정안을 제안하였다(박태현, 2017). 이 전문 개정안은 “자연환경과 생명가치를 존중하는 자유민주적 기본질서” 라고 언급함으로써 생태민주적 기본질서, 즉 인간만이 주체였던 인간중중심주의를 넘어 인간 이외의 동식물 등 다른 생명형태들로 객체가 아닌 주체로서 인정을 받는 생태 민주주의를 국가 기본질서의 천명하고 생태적으로 지속가능한 사회발전”을 국가의 기본 목표 내지 국가과제로 규정하는 방향으로 변화를 꾀하는 것이다.

<표 4-2> 환경권을 강화하는 헌법 전문 개정안(박태현, 2017)

현행	개정안
<p>유구한 역사와 전통에 빛나는 우리 대한국민은 3·1운동으로 건립된 대한민국 임시정부의 법통과 불의에 항거한 4·19민주이념을 계승하고 조국의 민주개혁과 평화적 통일의 사명에 입각하여 정의·인도와 동포애로써 민족의 단결을 공고히 하고, 모든 사회적 폐습과 불의를 타파하며 자율과 조화를 바탕으로 자유민주적 기본질서를 더욱 확고히 하여 정치·경제·사회·문화의 모든 영역에 있어서 각인의 기회를 균등히 하고 능력을 최고도로 발휘하게 하며 자유와 권리에 따르는 책임과 의무를 완수하게 하여, 안으로는 국민생활의 균등한 향상을 기하고 밖으로는 항구적인 세계 평화와 인류공영에 이바지함으로써 우리들과 우리들의 자손의 안전과 자유와 행복을 영원히 확보할 것을 다짐하면서 1948년 7월 12일에 제정되고 8차에 걸쳐 개정된 헌법을 이제 국회의 의결을 거쳐 국민투표에 의하여 개정한다.</p>	<p>유구한 역사와 전통에 빛나는 우리 대한국민은 3·1운동으로 건립된 대한민국 임시정부의 법통과 불의에 항거한 4·19민주이념을 계승하고 조국의 민주개혁과 평화적 통일의 사명에 입각하여 정의·인도와 동포애로써 민족의 단결을 공고히 하고, 모든 사회적 폐습과 불의를 타파하며, 자율과 조화를 바탕으로 <u>자연환경과 생명가치를 존중하는 자유민주적 기본 질서를 더욱 확고히 하여 정치·경제·사회·문화의 모든 영역에 있어서 각인의 기회를 균등히 하고, 능력을 최고도로 발휘하게 하며 자유와 권리에 따르는 책임과 의무를 완수하게 하여, 안으로는 <u>생태적으로 지속가능한 사회발전과 국민생활의 균등한 향상</u>을 기하고 밖으로는 항구적인 세계평화와 인류공영, 지구환경의 보전에 이바지함으로써 지구 생명공동체의 모든 성원들의 존속·번영과 우리들과 우리들의 자손의 안전과 자유와 행복을 영원히 확보할 것을 다짐하면서 1948년 7월 12일에 제정되고 8차에 걸쳐 개정된 헌법을 이제 국회의 의결을 거쳐 국민투표에 의하여 개정한다.</u></p>

더불어 “지구 생명공동체의 모든 성원들의 존속·번영과 우리들과 우리들의 자손의 안전과 자유와 행복을 영원히 확보”를 언급함으로써 인간은 사회공동체 구성원에서 더 나아가 지구 생명공동체의 한 성원임을 표현하고 나아가 지구 생명공동체의 모든 성원들의 존속 번영 또한 헌법 질서가 추구하고자 하는 목적임을 명시하였다.

박태현은 「헌법」에 “국가는 모든 국가시책에서 환경이 존중·배려될 수 있도록 필요한 노력을 하여야 한다”는 내용의 총강을 신설하여 헌법의 기본원리와 국가목표를 규정하자는 의견 역시 함께 제안하였다. 박태현은 1) 우리가 스스로를 지구와 자연이라는 맥락 안에서 어떻게 이해할 것인가?, 2) (그 이해에 따라) 우리가 자연과의 관계를 어떻게 형성해나갈 것인가?, 3) 우리는 자연과의 관계에서 어떠한 책임과 의무를 스스로에게 부여할 것인가? 라는 질문에 대해 「헌법」이 우리 사회의 답변을 적절히 표명할 수 있어야 한다고 강조한다(박태현, 2017. 강조는 원문). 법은 우리 사회의 지향인 동시에 갈등을 조정하고 해결할 수 있는 준거다. 다가오는 기후위기 시대에 우리 사회에 제기될 다양한 갈등에 판단의 기준이 될 수 있는 내용들이 법적으로 표명될 필요성이라 하겠다.

이러한 배경에서 자문위원회가 개정을 제안한 환경권 조항(제35조)외에 제10조에 대한 개정 안도 제시되었다. 「헌법」 제10조는 국민의 기본적 인권과 행복추구권의 근거 조항이며, 국가의 존재 이유가 국민의 인권을 보호하고 행복추구권을 보장하기 위해서라는 것을 밝히는 조항이다. 이 조항을 개정하여 인권의 보장 범위를 국민에서 모든 사람으로 넓히고, 모든 생명존재가 존재할 권리와 고유한 이익을 가지고 있음 그리고 이것을 보장하기 위해 인간의 이익과 자유의 제한이 필요하다는 것을 제10조에 추가하고자 하는 논의이다.

<표 4-3> 제10조 개정안(박태현, 2017)

현행	개정안
모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며, 행복을 추구할 권리를 가진다. 국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 이를 보장할 의무를 진다.	① 모든 사람은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며, 행복을 추구할 권리를 가진다. 국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 이를 보장할 의무를 진다. ② 모든 생명존재는 존중되고 합부로 부정되어서는 아니되며, 부당한 고통과 대우로부터 국가의 보호를 받는다. 국가는 동물의 이익을 확인하고 법률이 정하는 바에 따라 이를 보장하여야 한다.

이러한 개헌 논의 중 환경학습권에 관련되는 내용을 추려 정리한다면 다음과 같다.

<표 4-4> 개헌 논의 중 환경학습권에 관련되는 내용

위치	내용	취지
전문	생명존중 미래세대 책임 지속가능성	생명 가치의 존중과 보장(동물 보호등) 미래세대 이익을 확인하고 이를 보호함 자연의 유한성 인식과 개발의 한계 천명
기본권	함께 누리는 환경권 생명보호의무 지속 가능한 환경보전	환경권을 집단적 권리로 재해석 보호와 존중의 의무를 생명체들로 확장 환경보전의 목표와 가치에 대한 천명
기타 제안	119조 경제 120조 자원 122조 국토	자연의 유한성 인지와 지속 가능성 도입 요망 지속가능한 보전 및 개발 원리 표현 개발과 보전의 균형과 조화 천명

이 내용들 중 ‘미래세대에 대한 책임’은 현세대 인간들에 의하여 대표되지 못하는 미래세대의 이익을 확인함으로써, 국토와 자원의 이용에 있어 절제와 공유의 원칙을 도입하자는 취지인데 이는 최대한 현세대 및 미래세대의 이익을 대변하여 의사결정에 반영해야 한다는 의미 역시 포함하고 있다고 할 수 있다. 즉 학습자의 청구권과 정치권, 정보권에 대한 근거를 보다 명확히 하는 부분이다.

‘지속가능성’은 자연의 순환과정을 유지하고 자연의 재생능력 한계 범위 내에서 경제 질서를 조직하거나 국토-환경계획의 연계를 통하여 환경적 지속가능성을 확립하자는 제안이다. 또한 ‘경제, 사회, 문화의 모든 분야에서도 이러한 정신을 반영하여 지속가능성을 우리 사회의 보편적 가치로 승화시키자’는 취지이기도 하다. 이러한 「헌법」 개정 의도를 환경학습권과 관련지어 본다면, 환경의 지속가능성을 주지하고 인간중심주의에서 벗어나 자연생태계와 자연의 순환과정 속에서 관계맺을 있는 지식과 역량, 실천을 교육의 내용과 범위에서 포괄할 수 있도록 교육이 전환될 필요성을 다시 확인할 수 있다.

더불어 제35조 환경권 조항의 정비는 공유권 및 향유권으로서 환경권의 특성을 추가하고, 동물을 비롯한 자연 보호에 대한 사회 책임을 도입하는 것이다. 또한 에너지 정책의 중요성에 비추어 ‘국가의 에너지의 생산과 소비의 지속가능성과 정의를 확립하기 위한 노력’ 의무를 명시하려는 주장이다. 나아가 국가의 환경 보전 목표가 지구생태계와 미래세대에 대한 책임과 환경의 지속가능성을 확보하는 것’임을 명시해야 한다는 주장들이 공감대를 확산해가고 있다. 제119조(경제), 120조(자원), 122조(국토) 등에서도 ‘국토와 자원의 유한성을 인정하고, 경제와 개발 국토정책에 지속가능성 의무를 부여’해야 한다는 주장이다. 구체적으로 119조에 자연의 유한성 인지와 지속가능성 도입이 필요하고, 120조에 지속가능한 보전 및 개발 원리를 표

현해야 하며, 122조에 개발과 보전의 균형과 조화를 천명해야 한다는 주장이 제기되고 있다. 이러한 방향으로 「헌법」이 개정되는 것은 곧 교육기관 및 교육시스템에서도 에너지의 생산과 소비에 있어 지속가능성을 담보하여 탄소중립 학교 등의 체제를 조속히 추진할 수 있는 근거가 될 수 있을 것이다.

현행 헌법은 아니나 1988년 미국 연방헌법의 제3장 사회질서 제6절 환경 제225조에 환경교육에 대한 내용이 포함되어 있다. 기후위기의 위기 인식이 본격화되기 이전에 헌법으로 환경학습권이 제정된 사례라 할 수 있을 것이다. 인간 뿐만 아니라 모든 존재의 환경권을 명시하고 있으며, 세대간 환경정의, 종다양성의 보존, 생명과학기술과 핵발전소에 대한 국가 및 법률 규제, 사전환경영향평가 그리고 생태계 보존을 위한 관행 및 문화 구축에 대한 선언을 담고 있다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

제6절 환경

- 제225조 모든 존재는 생태학적으로 균형 잡힌 환경을 누릴 권리를 가진다. 이는 공동의 자산이며 건강한 삶의 질에 필수적이므로, 정부와 지역사회 모두 현재와 미래세대를 위해 균형 잡힌 환경을 보호하고 보존할 의무가 있다.

가. 이 권리의 유효성을 보장하기 위해 정부는 다음과 같은 의무를 가진다.

- 1) 핵심적인 생태 과정을 보존 및 복원하고 생물종과 생태계를 생태적으로 존중한다.
- 1) 지역의 유전적 유산이 가지는 다양성과 무결성을 보존하고 유전물질의 연구와 조작을 규제한다.
- 1) 연방의 모든 지역에서 특별 보호를 받아야 하는 공간 및 그 구성요소를 정한다. 보호의 변경 또는 제한은 법률에 의하여야 한다.
- 1) 환경에 심각한 저하를 일으킬 수 있는 작업 및 활동, 설치에 대해서는 법률에서 정한 방식으로 사전환경조사를 해야 하며 그 결과는 공개되어야 한다.
- 1) 환경과 삶의 질적 수준과 생활에 위협할 수 있는 기술 및 물질의 사용, 생산, 판매에 대하여 규제하고 관리하여야 한다.
- 1) 전 학교급에서 환경교육을 촉진하고 환경 보호의 필요성을 강조한다.
- 1) 법률이 정한 바에 따라 생태계를 위협할 수 있는 모든 관행을 금지하고, 동식물을 보호하며, 종의 멸종 또는 동물 학대를 예방해야 한다.

나. 광물 자원을 이용하는 사람은 법률에 규정된 바와 같이 관할의 공공기관에 의해 만들어진 기술적 해결책에 따라 훼손된 환경을 복구하여야 한다.

다. 환경에 유해한 것으로 간주되는 절차 및 활동은 침해 행위자에게 회복의 의무가 있으며 개인이나 법인에 상관없이 위반자에게 형사처벌과 행정처분을 부과한다.

라. 비질리안 아마존 숲, 애틀란타 산림, 세라 두 마르, 판타날 마토 그로센스 및 해안 지역은 국가유산의 일부이며, 환경보존을 보장하는 조건 하에 법에 의해 규정된 기준 이하로 이용되어야 한다.

마. 자연생태계를 보호하기 위해 필요한 미점유지나 차별적 조치를 통해 국가가 압류한 토지는 양도할 수 없다.

바. 핵발전소는 연방 법에 의해 정해진 곳에 건설되어야 하며, 다른 방법으로는 설치할 수 없다.

이런 점에서 법에 환경, 생태적 사유가 수용된 맥락을 살펴보면, 세계적으로는 1972년 스톡홀름에서 개최된 유엔 인간환경회의가 ‘인간 환경에 관한 선언’을 채택하면서 인류로 하여금 환경의 소중함을 깨닫게 하고 환경오염의 문제점을 경고한 것이 계기가 되었다. 무엇보다 환경권을 강화하는 방향으로의 개헌 논의는 환경권을 독립적이고 실효성을 가진 권리로 정립하게 하려는 시도라 할 수 있다. 환경권은 종종 자유권이나 사회권의 일종으로 해석된다. 그러나 특정 기본권이 다른 기본권에 포섭되기 위해서는 기본권 간에 본질적인 공통성이 있어야 하지만 환경권은 자유권이나 사회권과는 본질적으로 같지 않다. 환경권은 개인의 환경권은 물론 인간 생존의 기초가 되는 자연환경과 생태계를 보호할 것을 요구한다는 점에서 사회권과 다르다고 보아야 하기 때문이다. 또한 환경권은 환경에 영향을 미치는 인간의 행위를 규제함으로써 실효성을 가질 수 있기 때문에, 오히려 다른 기본권의 제한을 전제로 하는 기본권으로 이해해야 한다. 환경권을 사회권 또는 생존권으로 보는 학설은 대부분 현행 헌법규정의 구조상 환경권이 사회권 조항에 규정되어 있음을 암묵적으로 전제하여 환경권을 최소한의 인간다운 생활의 보장에 포함시켜 이해하고 있다. 이러한 접근은 인간중심주의의 변형이며, 환경권의 행사 및 구현에 소극적인 태도를 취하게 하는 배경이 된다. 따라서 환경권은 사회권과 구별되는 독자적 기본권으로서 인정되어야 하며, 그 침해 양태와 관련하여 구체적 권리로 인정될 수 있어야 할 것이다(한상운·서운주, 2019).

나. 환경교육 관련 법 개정 논의

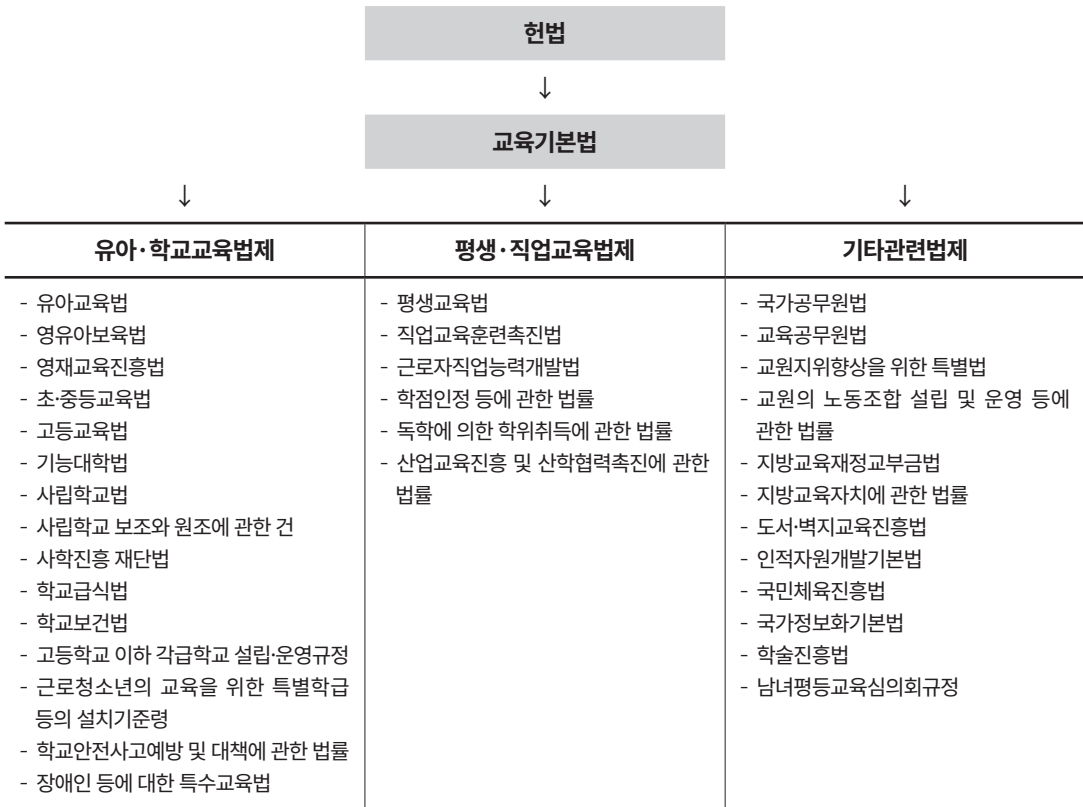
우리 법제에서 교육 법제도는 「교육기본법」을 중심으로 하고 있는데, 이는 「교육기본법」이 교육의 이념과 교육의 당사자, 교육의 진흥 등에 관한 기본적인 사항을 이념적 선언의 형태로 규정하고 있는 교육헌장이라고 할 수 있으며, 「초중등교육법」이나 「고등교육법」 등 다른 교육관계법에 이념적 기초를 제공하는 법이기 때문이다. 「초중등교육법」, 「고등교육법」에서는 각각 1조에서 법의 연원이 「교육기본법」의 제정에 따른 것임을 밝히고 있으며, 2004년 1월 29일에 제정된 「유아교육법」 또한 제1조에서 교육기본법의 제정에 의한 것임을 밝히고 있다. 또한 「초중등교육법」, 「고등교육법」, 「유아교육법」 등의 법률은 각급별 교육과 교육기관에 대한 규정을 모두 포함하고 있어 구체적 시행에 대한 법률은 다른 교육관계법들이, 기본적 지향에 대한 내용은 「교육기본법」이 담당하고 있다고 할 수 있다. 이 때문에 「교육기본법」은 다른 기본법과 달리 시행령 및 시행규칙 등의 하위 법규를 가지고 있지 않다.

이러한 「교육기본법」이 2021년 8월 31일에 제22조의 2(기후변화 환경교육) “국가와 지방자치단체는 모든 국민이 기후변화 등에 대응하기 위하여 생태전환교육을 받을 수 있도록 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다”는 조항이 신설되어 개정되자 하위 법령들의 개정이 시급하게

추진될 필요성이 제기되었다.

이에 김찬국(2021)은 교육부 용역연구를 통해 향후 교육부의 환경교육 활성화 추진 방향과 제로 교육부 내 학교 환경교육 전담 부서 설치, 안정적 환경교육을 위한 교육과정 편성 주도(환경교육을 전공한 교원 충원, 교육청 전담 장학사 배치 등), 교육부 역할을 위한 근거로서 (가칭) 학교환경교육진흥법 제정과 (가칭)학교환경교육종합계획 수립(법·제도적 기반과 체계 마련), 초·중등의 특성을 반영한 교육과정 개정 추진, 교육내용 및 방법으로 사회 가치와 환경정의 반영, 환경교육의 의미를 내재화할 수 있는 방향으로 재구성 및 고교학점제와의 연계 고려 등을 제안하였고, 이 중 교육부 내 환경교육 전담부서 설치나 국가 및 지역 차원의 학교환경교육계획 수립 등을 위해 (가칭) 「학교환경교육법」의 제정을 제안하였다.

<표 4-5> 교육기본법의 법 체계적 위치



현재 환경교육은 지방자치단체 소관의 시도별 환경교육 조례 그리고 시·도 교육청 소관의 교육청 학교환경교육 진흥 조례에 기반하여 추진되고 있다. 2021년 현재 17개 광역지방자치단체 모두 환경교육 관련 조례를 제정하여 시행중이고 이 조례들은 대부분 「환경교육진흥법」

에 근거하고 있다고 밝히고 있다(대구, 광주, 세종, 강원, 경기, 경남 등 12개 광역지방자치단체 조례). 16개 시·도 교육청이 학교환경교육 조례를 제정하여 시행하고 있는데 이들 중 5개 조례 역시 「환경교육진흥법」에 근거하고 있다. 그런데 「환경교육진흥법」은 환경부 소관의 법률로 환경교육을 제도적으로 뒷받침하거나 교육적 맥락을 짚는 것에 한계를 가진다. 이에 김찬국(2021)은 (가칭) 「학교환경교육법」의 제정을 제안하는 것이다.

교육부가 학교 환경교육을 체계적으로 지원하기 위해 제안된 (가칭) 「학교환경교육법」의 구체적 내용은 다음과 같다.

- 제5조(국가 학교환경교육계획) ① 교육부장관은 학교환경교육을 통합적·체계적으로 실시하기 위하여 5년마다 국가 학교환경교육계획을 수립·시행하여야 한다.
- 제6조(시·도 교육청 학교환경교육 기본계획) ① 특별시·광역시·특별자치시·도·특별자치도의 교육감(이하 “시·도 교육감”이라 한다)은 매년 해당 시도교육청의 학교환경교육 기본계획을 수립하여 운영하고, 이를 교육부장관에 제출하여야 한다.
- 제9조(학교환경교육 교육과정 등의 활성화) ① 교육부장관과 시도교육감은 질 높은 학교환경교육을 위하여 다음 각 호에 해당하는 사항을 활성화하여야 한다.
 1. 국가 및 시도교육청 차원의 학교 환경교육과정의 수립 및 운영
 2. 국가 및 시도교육청 차원의 학교 환경교육을 위한 연구 (중략)
 ② 학교환경교육 교육과정 등의 활성화에 관하여 필요한 국가 사업 사항은 교육부령으로, 시·도 교육청 사업 사항은 시·도 교육청 조례로 정한다.

제5조는 제6조의 근거조항으로, 현재 시·도 교육청이 매년 수립하여 운영하는 <학교환경교육 기본계획>의 법적 근거와 상위 체계를 제시할 수 있을 것으로 기대된다. 또한 제9조와 함께 학교 환경교육과정의 수립 및 운영, 학교 환경교육 교재의 개발 및 보급 등의 각종 학교 환경교육 활성화 사업을 추진하는 법적 근거를 확보하는 일 역시 의미를 부여할 수 있을 것이다. 이외에도 제12조에서 ‘학교환경교육 정보시스템’과 ‘국가 학교환경교육지원센터’의 설립 근거를 제시하였고, 제13조에서 시·도 교육청별 학교환경교육 지원센터의 설립근거를 마련하였다. 또한 제10조에서 교육부와 시·도 교육청에게 교원의 환경교육 연수기회 제공의 책무가 있다는 점을 명시하고 학교 환경교육을 위해 중점적인 노력을 기울여야 하는 우선 영역을 제도적으로 확인하였다.

김찬국(2021)은 (가칭) 「학교환경교육법」이 환경부를 소관 부처로 두는 현행 환경교육법의 취지에도 부합할 수 있으며 궁극적으로 우리나라 환경교육 전반을 질적으로 개선하는데 기여

할 수 있을 것이라고 하였는데, 특히 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」 제30조가 다루는 ‘환경교육 실태조사’를 학교 교육에서 어떻게 실시하고 활용할 것인지를 제시할 수 있다고 하였다. 교육부장관과 시도교육감이 매년 학교 환경교육의 현황 및 성과를 조사하고, 그 결과를 공개하게 된다면, 이를 토대로 우리나라 환경교육의 실태 중 학교 환경교육 영역을 체계적으로 파악할 수 있는 효과가 발생할 것으로 예상되기 때문이다.

김찬국(2021)은 (가칭)「학교환경교육법」 제안은 그간 교사 개인의 도덕적 실천으로, 또는 자의적·자구적 노력으로 이루어져 온 학교 환경교육의 체계화에 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 또한 조례의 제정 유무와 관계없이 학교 환경교육이 추진될 수 있는 근거를 마련하고 환경교육의 질을 제고할 수 있는 지원시스템의 구축을 제시하고 있다는 점 역시 긍정적으로 평가할 수 있을 것이다.

그러나 이러한 법 개정 방향이 학교에서의 환경학습권 보장을 통합적으로 고려하고 있는가에 대해서는 긍정적으로 평가하기 어려운 부분이 있다. 환경학습권의 보장은 환경교육의 확대, 환경교육의 체계화로만 이루어질 수 없다. 환경교육은 지식 중심 교육에 끊임없이 문제를 제기해왔다. 학생들의 권리 담론의 대두 이전에도 환경교육에서는 생태소양을 함양을 위해 지식과 기능, 경험과 감정의 공유, 개인의 실천과 정치적 역량까지 포함하여 논의를 진전시켜 왔다. 또한 환경은 개인이 조심하고 보호한다고 보전되고 회복될 수 없으며, 기후위기 시대에서 연대와 협력은 어느 시대보다 더 크게 요청된다. 환경교육의 확대에서 법 제·개정 논의가 벗어나 실제로 환경학습권을 보장하고, 권리의 침해 가능성을 축소하는 법 제도 개선이 필요하다. 더불어 교육에 요청되는 공동체적 실천과 연대적 역량의 강화 역시 고려되어야 할 것이다. 이를 위해 환경교육과 민주시민교육, 학생 자치, 학생인권, 학교 공동체, 학교 민주주의 등을 추구해온 법 및 제도와의 관계가 밀접하게 설정될 필요가 있다.

또한 중요한 한 축인, 학교 사회 내 환경권의 보장 역시 법 제도를 통해 개선되어야 한다. 환경교육의 확대와 체계화에 집중되고 있는 현재의 법 제·개정 논의는 학교 사회 내에서 생활하고 있는 구성원들의 환경권 증진을 포함하지 못한다는 한계가 있다. 에너지 전환 및 학교내 생태공간의 확대 등과 더불어 학교 시설과 건축 기준에 대한 질을 높여 구체적 삶에서 환경권의 보장을 법제화할 필요가 있다.

2. 환경학습권 보장을 위한 법 개정 방안 제안

가. 교육 법제 구성 목적의 전환: 행정 규정에서 권리 보장으로

교육은 권리이자 의무로 우리 법 체계에 명시되어 있다고 국가 교육과정에서는 제시하고 있다. 노동권과 환경권 역시 권리이자 의무의 측면을 가지고 있지만 학교 교육에서 권리이면서도 의무의 측면이 가장 강조되고 있는 것은 교육권이다. 이는 국가주도의 의무교육체제가 확고하게 자리잡은 우리나라의 제도가 배경이며, 또한 의무교육체제 하에서 학습자의 선택권이 나 거부권을 통제하기 위한 수단으로서 교육의 의무가 호명되어 왔기 때문이다. 또한 교육은 사회 문제를 해결할 수 있는 수단으로서 사회적 역할을 요구받고 있으며, 이에 따라 점점 더 많은 영역과 많은 내용들이 학습자의 의무로 부과되고 있다. 즉 교육의 의무는 사회적 흐름에 따라 변화하고 구체화되고 있으나 교육의 권리적 측면은 논의가 빈곤한 실정인 것이다. 교육 법제 내에서도 교육권이 구체적으로 어떤 권리인지 밝혀져 있지 않으며 「초·중등교육법」 등 교육과 관련된 법령들은 교육서비스를 어떻게 제공할 것이며, 그 제공의 책임과 지원이 누구의 역할인지를 분명히 하는 행정법적 성격을 강하게 가지고 있다. 때문에 많은 경우 교육은 권리로 인식되지 보다는 해야하는 의무로 이해되고, 교육권의 실제적 행사, 교육권을 향유하기 위한 조건들에 대한 법적 논의는 거의 이루어지지 못하고 있다.

법의 목적에 ‘모든 국민의 환경학습권 보장’을 천명한 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률(2021.1.5. 전부개정)」에서조차 개정 취지를 “환경교육의 활성화 및 지원을 위하여 법률 체계 전반을 정비하고, 환경교육 우수학교의 지정 등을 통해 학교환경교육에 대한 지원을 강화하는 한편, 우수 사회환경교육기관에 대한 행정적·재정적 지원을 통해 사회환경교육을 촉진하는 등 다양한 방안과 지원책을 마련”하고자 하는 것이라고 밝혀져 있는 바, 교육법제에 권리적 접근이 선언적 수준에서조차 부족하다는 것을 확인할 수 있다.

「헌법」에 명시된 학습권을 기반으로 하여 헌법재판소는 교육의 목적을 국민 개개인의 타고난 소질을 계발하여 인격을 완성하게 하고, 자립생활을 할 능력을 증진시킴으로써 인간다운 생활을 누릴 수 있게 하는 데에 있다고 판단하고 있다(헌재 1991.7.22. 89헌가106, 판례집 3, 387, 404.). 보다 구체적으로 교육은 개인의 자아 실현과 자유로운 개성의 발현 및 창의력의 계발을 촉진함으로써 궁극적으로는 인간의 존엄과 가치를 구현하는 데 필수불가결한 수단으로 기능한다. 우리 헌법재판소도 교육을 받을 권리의 의의와 기능을 인간다운 문화생활과 직업생활의 기초 마련, 문화국가의 촉진, 민주주의의 토착화에 기여, 사회국가 및 복지국가의 이념의 실현에 있는 것으로 보고 있다(헌재 1994.2.24, 93헌마192, 판례집 6-1, 173, 177.).

국제규약에서도 학습권의 국제법상 근거는 세계인권선언(Universal Declaration of Human Rights)과 아동권리협약(United Nations Convention on the Rights of the Child, UNCRC), 아동권리선언(Declaration on the Rights of Children)에 명시되어 있다. 세계인권선언은 제26조에 “모든 사람은 교육받을 권리가 있다.”라고 밝히고 있으며 아동권리선언 제7조, 아동권리 협약 제28조에도 아동의 교육을 받을 권리가 구체적으로 명시되어 있다. 세계인권선언은 1948년 유엔총회결의 217호에 의해 채택되었으며 인류역사상 처음으로 모든 인간이 단지 인간으로서 부여받는 기본권에 대해 명료하고도 포괄적인 전망을 제시하였다. 또한, 국제 사회는 아동권리선언 및 아동권리협약을 1959년과 1989년에 각각 채택함으로써 아동이 인권의 주체이며 각 나라가 아동의 최선의 이익을 위하여 노력해야 함을 천명하였다(손진희, 2020: 90-91).

종합하자면, 국내법 체계와 국제규약에서도 교육은 아동, 학습자, 모든 사람의 권리이며 학습하는 당사자의 이익을 중심으로, 학습하는 사람이 권리의 주체가 될 수 있어야 함을 밝히고 있다. 환경학습권은 기후위기에 대응해야 하는 전 사회적인 상황에서 교육을 학습자의 권리로서 호명하였으며, 따라서 환경학습권의 보장을 위해 교육 법제 역시 행정사항을 규정하는 목적에서 나아가 권리를 분명히 선언하고 권리간의 충돌에 대한 사회적 입장을 표명하며, 국가가 교육 법제를 통해 권리 보장의 책무성을 가짐을 분명히 할 필요가 있다.

나. 참여의 확장: 학교와 사회의 경계를 넘어

기후위기는 지구생태계에서 삶을 영위하는 모든 존재의 문제이며, 좀 더 오랜기간 기후위기를 겪게 된다는 측면에서 어린이·청소년의 직접적 참여와 사회 전반에서 의사결정권한의 재조정을 필요로 한다. 이에, 어린이·청소년의 정치 참여에 대한 기존의 논의를 먼저 살펴보고자 한다.

정치 참여(political participation 또는 engagement)는 시민이 스스로 의견을 표현하며, 권리를 행사하는 목적을 중심으로 하는 활동으로써 투표, 집회, 시위 참여 뿐만 아니라 단체에서의 활동, 토의 토론, 캠페인 활동, 청원 활동 등을 포함하는 폭넓은 개념이다. 그러나 어린이·청소년의 정치 참여는 비청소년 중심의 정치 참여 논의를 바탕으로는 해석되기 어렵다. 다음의 두 표를 비교해보면 알 수 있듯이, 어린이·청소년의 정치 참여는 크게 제한받고 있기 때문이다. 만 18세 미만에게 선거권이 보장되지 않고 노조, 정당, 기관 등 조직된 정치참여 활동이 어려운 상황에서 ‘공식적 정치 참여’나 제도적 참여를 하는 것은 거의 불가능하기 때문이다.

<표 4-6> 시민 참여와 정치 참여의 구분(이하영, 2021)

시민참여(잠재적 정치 참여)			
관여(참여)		시민 참여(행동)	
개인적 형태	- 정치와 사회 쟁점에 대한 개인적 관심 - 정치적 의제에 관한 관심	개인적 형태	- 정치와 사회 쟁점에 관한 개인적 관심을 바탕으로 한 활동
집단적 형태	- 특정한 정치적 이념이나 의제를 가진 집단이나 정당에 느끼는 소속감 - 삶과 연결된 정치(예: 정체성, 의류, 음악, 음식, 가치)	집단적 형태	- 지역사회의 상황을 개선하기 위한 자원 활동 - 자선활동 - 타인(가족, 친구 범위 밖의 타인)을 돕는 활동
명백한 정치 참여			
공식적인 정치 참여		엑티비즘(비종식적인 정치참여)	
개인적 형태	- 정치와 사회 쟁점에 대한 개인적 관심 - 정치적 의제에 관한 관심	개인적 형태	- 투표 참여 - (정당이나 정치인 등과) 접촉 활동
집단적 형태	- 특정한 정치적 이념이나 의제를 가진 집단이나 정당에 느끼는 소속감 - 삶과 연결된 정치(예: 정체성, 의류, 음악, 음식, 가치)	집단적 형태	- 조직된 정치 참여(정당, 노조, 기관에 구성원으로 참가)
		불법적 참여	개인적 형태 - 개인적 정치적 동기를 지닌 불법적 행동 집단적 형태 - 불법적이고 폭력적인 행동(시위, 폭력적 집회, 건물 점거, 재물손괴, 경찰이나 정치적 반대세력과의 대립)

<표 4-7> 어린이 · 청소년의 정치 참여 관련 현황(공헌, 2020).

선거권	피선거권	선거운동의 자유	정당활동의 자유
18세 미만 제한	25세 미만 제한 (대통령은 40세 미만 제한)	18세 미만 제한	18세 미만 (선거권이 없는 자) 제한
주민발안	주민투표	국민투표	
19세 미만 제한	19세 미만 제한	19세 미만 제한	
학교내 시민적 · 정치적 권리	학생회 자율성	학교운영 참여	
다수 학교에서 보장되지 않고 보장 위한 법률 부재	다수 학교에서 보장되지 않고 보장 위한 법률 부재	불가능, 의견 정취는 학교 재량	

기후위기는 학교의 담장 안과 밖을 가리지 않으며, 따라서 기후위기에 대한 대응 역시 학교와 사회의 경계를 넘나들며 이루어져야 한다. 교육의 공간을 확대하여 학생의 실천을 지원하고 환경학습권의 청구권, 정치권적 성격을 실현할 수 있도록 하여, 모든 학습자가 환경학습권을 향유를 위한 법 제도의 개선이 요구된다. 이를 위해 다음과 같은 구체적 사례를 제안할 수 있을 것이다.

1) 학생인권조례 등 학생 권리 관련 법규의 제·개정

2021년 「경기도 학생인권조례」가 개정되었다. 변화하는 사회 분위기와 법령 등을 고려하고, 2019년 말 변경된 「공직선거법」에 따라 투표권을 행사할 수 있게 된 만 18세 이상 학생들의 선거권 행사 및 정당 활동의 자유 규정을 새롭게 명시하는 것이 중요한 개정 내용이라 할 수 있다. 선거법의 개정에서 일부 학교의 자체 규칙에는 정당 가입을 허용하지 않거나 사회 활동을 징계하는 내용이 있어 법률과 학교 규정이 다르다는 문제가 계속 존재하고 있었다. 각 시·도 교육청들이 학내 논의를 통해 관련 규정을 삭제하도록 권고하고 있으나 상위법과도 배치되고 기본권을 근거없이 통제하는 내용이라는 점에서, 학생인권조례에 명시하여 정당 가입 자유를 보정한 것이다. 이는 「공직선거법」에 따른 전국적인 문제였으나 경기도교육청에서 먼저 제도적으로 풀어나가는 시도를 했다는 점에서 그 의미가 있다. 뿐만 아니라 학교 내 설문조사 방식으로 구성원의 의견을 취합하고 집회를 열 권리와 자유를 조례 내용으로 명시하였다는 점에서 교육법제가 학생의 사회 참여 및 교내 정치활동의 근거를 제공하는 사례라 할 수 있다. 이러한 맥락에서 학교 내에서 학칙 등으로 금지 되어 있는 권리들, 예컨대 집회시위의 자유, 불복종의 자유, 정치활동의 자유 이런 것의 법적 보장도 필요하다. 이를 위해 현행 「초중등교육법」에서 학칙은 학교장에 의해 법령의 범위에서 제개정할 수 있고, 학교장이 교육을 위하여 필요하다고 판단되는 경우에 지도 및 징계 대상이 되도록 하는 「초중등교육법」은 개정이 필수적이다. 더불어서, 학생뿐 아니라 학교 구성원의 정치적 기본권이 보장될 수 있도록 「교육기본법」과 「공직선거법」의 개정도 필요하다.

또한 학교 교육의 영역이 아니라 사회 전반에서 환경과 기후위기 대응을 위한 학생들의 적극적인 실천을 장려하고 이로 인해 생겨날 수 있는 문제의 해결을 지원할 수 있어야 할 것이다. ‘청소년기후행동’의 학생 활동가들이 결석시위에 참가하기 위해 보호자동행학습을 신청했다가 학교에서 승인받지 못해 미인정결석 처리가 될 상황에 처했다가 국정감사에서 국회의원이 교육부장관에게 질의하여 출석이 인정된 사례는 교육 법제가 학생들의 정치 활동을 보장할 수 있는 근거를 마련할 필요가 있음을 보여준다.

2) 교육기관의 정보공개에 관한 특례법(약칭: 교육기관정보공개법)의 개정

「교육기관의 정보공개에 관한 특례법」은 교육정보공시제의 근거 법으로 2008년부터 시행되었다. 교육관련기관이 보유·관리하는 정보를 법령에 따라 공시할 것을 교육부 장관 및 교육감, 학교의 장 등 기관장의 의무로 명시하였다. 환경학습권의 한 요소인 ‘알 권리’의 보장을 위해 다음과 같은 개정안을 제시하고자 한다.

<표 4-8> 교육기관정보공개법의 개정안

위치	현행	개정안
제1조 (목적)	이 법은 교육관련기관이 보유·관리하는 정보의 공개의무와 공개에 필요한 기본적인 사항을 정하여 국민의 알권리를 보장하고 학술 및 정책연구를 진흥함과 아울러 학교 교육에 대한 참여와 교육행정의 효율성 및 투명성을 높이기 위하여 「공공기관의 정보공개에 관한 법률」에 대한 특례를 규정함을 목적으로 한다.	이 법은 교육관련기관이 보유·관리하는 정보의 공개의무와 공개에 필요한 기본적인 사항을 정하여 국민의 알권리를 보장하고 학술 및 정책연구를 진흥함과 아울러 기후위기에 대응하고 학교교육에 대한 참여와 교육행정의 효율성 및 투명성을 높이며 아울러 탄소중립교육을 실현하기 위하여 「공공기관의 정보공개에 관한 법률」에 대한 특례를 규정함을 목적으로 한다.
제5조 (초·중등학교의 공시 대상 정보 등)	① 초·중등교육을 실시하는 학교의 장은 그 기관이 보유·관리하고 있는 다음 각 호의 정보를 매년 1회 이상 공시하여야 한다. 이 경우 그 학교의 장은 공시된 정보(이하 “공시정보”라 한다)를 교육감에게 제출하여야 하고, 교육부장관은 필요하다고 인정하는 경우 공시정보와 관련된 자료의 제출을 요구할 수 있다.	① 초·중등교육을 실시하는 학교의 장은 그 기관이 보유·관리하고 있는 다음 각 호의 정보를 매년 1회 이상 공시하여야 한다. 이 경우 그 학교의 장은 공시된 정보(이하 “공시정보”라 한다)를 교육감에게 제출하여야 하고, 교육부장관은 필요하다고 인정하는 경우 공시정보와 관련된 자료의 제출을 요구할 수 있다. (신설) 6. 학교의 물질 자원 및 에너지 자원 사용률, 각종 쓰레기 배출량 등 탄소중립학교 실현에 관한 사항
제7조 (공시의 권고 등)		제7조의 2. (신설) 교육감 및 학교의 장은 학생과 보호자 등 학교 관련자들이 공시 정보에 편리하게 접근할 수 있도록 노력하여야 하며, 학생에게 정보의 이해를 도울 수 있는 설명을 다양한 방법으로 제공하여야 한다.

이는 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」 제30조를 통해 새로 마련된 ‘환경교육 실태 조사’와도 관련될 수 있는 내용으로, 학교정보공시제도에 탄소중립학교 실현에 관한 사항을 포함하고 이 정보가 잘 전달될 수 있도록 추가적 수단을 강구할 책무를 확인하는 내용이다.

학생 및 보호자 등 학교의 관련자들의 정보 접근성을 확대할 추가적 조치를 권고함과 더불어 연령과 성숙도에 따라 추가적인 해설 자료를 학생들에게 제공해야 할 의무를 교육감 및 학교의 장에게 부과하는 것이다. 이러한 자료의 제공은 그 자체가 환경교육의 실천이자 동시에 알 권리의 실현일 수 있다.

3) 학교운영위원회 등 의사결정 구조에 대한 법규의 제·개정

삶과 통합된 교육, 삶과 실천이 함께 이루어지는 교육이 이루어지기 위해서는 권한의 배분이 전제되어야 한다. 청소년이 정책에 직접 참여하는 활동은 꾸준히 학교와 지역사회 단위를 중심으로 시행되고 있으며, 최근 지역사회에서 청소년들의 참여 활동이 권장되는 추세다. 이는 민주주의의 실현과 더불어 정책결정 과정에서 실제 정책의 대상자인 주체들의 목소리를 반영하고, 그들의 합의를 통해 정책을 구현하는 것이 현실적인 목표 달성을 위한 방법이기 때문이다(이윤주, 2018).

더불어 학교 운영에서 직접 민주주의가 실현되는 것도 중요하다. 학생회, 학생 대표의 참여만을 보장하는 것은 학교 민주주의의 확산에 한계가 있다. 학교운영위원회 안건이 위원에게만 사전 공유되는 것이 아니라 학교 공동체 구성원 전체에 사전에 공개되고, 관련된 정보가 충분히 제공되어 해당 내용을 토의하는 공론화의 과정이 이루어질 수 있는 학교 운영 절차가 만들어져야 한다. 이러한 내용이 학내 논의를 통해서도 가능하지만, 학교는 공공기관이자 학생들의 기본권을 보장하고 실현할 의무가 있는 기관만큼 민주적 절차의 보장은 법적으로 명시될 필요가 있다. 또한 현재 학교자치가 학교장 권한 강화와 학교 내 민주적 의사결정구조 강화라는 두 가지 상반된 축으로 추진되고 있는 것을 정리하고, 실제적으로 기후위기에 대응하는 학교 운영이 이루어지고 있는지에 대한 정보의 공유와 논의가 학교운영위원회나 학생자치회 등의 학교 의사결정 구조와 관련되어 설계되어 실효성을 강화할 수 있어야 할 것이다.

그러나 현재 「초중등교육법」 및 시행령 상으로 학교 운영에 대해 학생들이 의견을 낼 수 있는 권리나 제도적 방법은 보장되어 있지 않다. 학교 운영에 대한 결정은 학교장이 추진하되 학교운영위원회의 심의를 거치는데 학교운영위원회에는 교원 대표, 학부모 대표, 지역사회 대표만이 포함되기 때문이다. 「초중등교육법」 시행령에서는 국·공립 학교의 운영위원회에서는 필요하다고 인정되는 경우 학생 대표 등을 회의에 참석하게 하여 의견을 들을 수 있다는 내용이 포함되어 있으나, 참석과 발의권, 발언권, 의사결정 참여권 등 모든 권리가 보장되어 있지 않다. 따라서 학교 운영에 대한 학생의 참여권을 보장하고, 학교운영위원회에 학생이 참여할 수 있도록 하여야 하는 법 제도적 개선이 요구된다. 학교운영위원회를 심의기구에서 의결기구로 법제화하고, 위원회의 청소년과 비청소년의 균형있는 의석수를 보장하는 것이 필요하다.

학교운영위원회는 「헌법」, 「교육기본법」, 「초중등교육법」 및 시행령 그리고 각 지역 조례에 근거하고 있다. 이에 대하여 <표 4-9>와 같이 제안하고자 한다.

<표 4-9> 학교운영위원회 근거법의 개정안

근거	내용	비고
헌법	제31조. 학부모의 교육참여권, 교육의 자주성 보장	헌법정신
교육기본법	<p><현행></p> <p>제5조 ③ 학교운영의 자율성은 존중되며, 교직원·학생·학부모 및 지역주민 등은 법령이 정하는 바에 의하여 학교 운영에 참여할 수 있도록 보장하여야 한다.</p> <p>제12조(학습자) ① 학생을 포함한 학습자의 기본적인 인권은 학교교육 또는 평생교육의 과정에서 존중되고 보호된다.</p> <p>② 교육내용·교육방법·교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 마련되어야 한다.</p> <p>③ 학생은 학습자로서의 윤리의식을 확립하고, 학교의 규칙을 준수하여야 하며, 교원의 교육·연구활동을 방해하거나 학내의 질서를 문란하게 하여서는 아니 된다.</p> <p>제13조 ② 부모등 보호자는 보호하는 자녀 또는 아동의 교육에 관하여 학교에 의견을 제시할 수 있으며, 학교는 이를 존중하여야 한다.</p> <p><개정></p> <p>제12조(학습자) ① 생략</p> <p>② 교육내용·교육방법·교재 및 교육시설은 학생을 포함한 학습자의 의견을 반영하고, 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 마련되어야 한다.</p> <p>③ (신설) 학생을 포함한 학습자는 교육 및 학교생활에 관하여 학교에 의견을 제시할 수 있으며, 학교는 이를 존중하여야 한다.</p> <p>④ 학생은 학습자로서의 윤리의식을 확립하고, 학교의 규칙을 준수하여야 하며, 학교 구성원의 교육·연구활동을 방해하거나 학교의 민주적 질서를 위배하여서는 아니 된다.</p>	제도보장 근거조항
초중등교육법	<p><현행></p> <p>제31조 ① 학교운영의 자율성을 높이고 지역의 실정과 특성에 맞는 다양하고도 창의적인 교육을 할 수 있도록 초등학교·중학교·고등학교 및 특수학교에 학교운영위원회를 구성·운영하여야 한다.</p> <p>② 국립·공립 학교에 두는 학교운영위원회는 그 학교의 교원 대표, 학부모 대표 및 지역사회 인사로 구성한다.</p> <p>③ 학교운영위원회의 위원 수는 5명 이상 14명 이하의 범위에서 학교의 규모를 고려하여 대통령령으로 정한다.</p> <p>제32조 ① 학교에 두는 학교운영위원회는 다음 각 호의 사항을 심의한다. 다만 사립학교에 두는 학교운영위원회의 경우 제7호 및 제8호의 사항은 제외하고, 제1호의 사항에 대하여는 자문한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 학교현장과 학칙의 제정 또는 개정 2. 학교의 예산안과 결산 3. 학교교육과정의 운영방법 4. 교과용 도서와 교육 자료의 선정 5. 교복·체육복·졸업앨범 등 학부모 경비 부담 사항 6. 정규학습시간 종료 후 또는 방학기간 중의 교육활동 및 수련활동 7. 「교육공무원법」 제29조의3제8항에 따른 공모 교장의 공모 방법, 임용, 평가 등 8. 「교육공무원법」 제31조제2항에 따른 초빙교사의 추천 9. 학교운영지원비의 조성·운용 및 사용 10. 학교급식 11. 대학입학 특별전형 중 학교장 추천 12. 학교운동부의 구성·운영 13. 학교운영에 대한 제안 및 건의 사항 	설치의 직접 근거, 구성 및 역할, 권한

근거	내용	비고
	<p>14. 그 밖에 대통령령이나 시·도의 조례로 정하는 사항</p> <p>② 삭제</p> <p>③ 학교운영위원회는 제33조에 따른 학교발전기금의 조성·운용 및 사용에 관한 사항을 심의·의결한다.</p> <p><개정></p> <p>제31조 ① 생략</p> <p>② 국립·공립 학교에 두는 학교운영위원회는 그 학교의 교원 대표, 학부모 대표 및 지역사회 인사, 학생으로 구성하되, 위원 구성의 동등성을 가진다.</p>	
<p>초·중등교육법 시행령</p>	<p><현행></p> <p>제59조 국·공립학교 운영위원회의 구성, 위원의 선출</p> <p>제59조 ② 회의 소집, 제59조 3항 회의록의 작성 및 공개,</p> <p>제59조 ④ 의견의 수렴 등, 제60조 심의결과의 시행 등,</p> <p>제61조 시정명령, 제62조 조례등에의 위임, 제63조 사립학교운영위원회 등</p> <p><개정></p> <p>제59조 ①~④ 생략</p> <p>⑤ (신설) 학생위원회는 민주적 대의절차에 따라 학생총회 또는 전교학생회의를 통하여 학생 중에서 투표로 선출한다. 이 경우 전체회의에 직접 참석할 수 없는 학생은 회의 개최 전까지 통신문에 대한 회신, 우편투표, 전자적 방법(「전자문서 및 전자거래 기본법」 제2조제2호에 따른 정보처리시스템을 사용하거나 그 밖에 정보통신기술을 이용하는 방법을 말한다)에 의한 투표 등 위원회규정으로 정하는 방법 및 절차에 따라 후보자에게 투표할 수 있다.</p> <p>⑥ 제2항부터 제5항까지의 규정에도 불구하고 「재난 및 안전관리 기본법」 제3조제1호에 따른 재난이나 그 밖의 불가피한 사유로 학부모 전체회의, 학부모대표회의, 교직원 전체회의, 학생총회 또는 전교학생회의를 개최하기 어려운 경우에는 제2항 후단에 따른 방법 및 절차에 따라 학부모위원과 학생위원 또는 당연직 교원위원을 제외한 교원위원을 선출할 수 있다.</p> <p>이하 생략</p> <p>제59조의 2(회의소집) ① 생략</p> <p>② 제1항에 따라 위원장이 회의를 소집하려면 회의 일시, 장소 및 안건을 정하여 회의 개최 7일 전까지 각 위원에게 알리고, 회의 개최 전까지 학교 홈페이지에 공개하여야 한다. 다만, 긴급한 사유가 있는 경우에는 그러하지 아니하다.</p> <p>③ 국·공립학교에 두는 운영위원회의 위원장은 회의 일시를 정할 때에는 일과 후, 주말 등 위원들이 참석하기 편리한 시간으로 정하여야 한다.</p> <p>④ (신설) 위원장은 회의 개최 7일 전까지 학교 홈페이지 및 학생용 교내 게시판 등에 회의 일시, 장소 및 안건과 함께 안건 해설자료를 게시하여야 하며, 위원이 아닌 자도 참관 및 발언이 가능함을 안내하여야 한다.</p> <p>제59조의 3(회의록 작성 및 공개) ① 국·공립학교에 두는 운영위원회의 회의를 개최하였을 때에는 회의 일시, 장소, 참석자, 안건, 발언요지, 결정사항 등이 포함된 회의록을 작성하여야 한다.</p> <p>② 제1항에 따라 작성한 회의록은 학교 홈페이지 및 학생용 교내 게시판 등을 통해 공개하여야 한다. 다만, 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사항은 운영위원회의 의결로 공개하지 아니할 수 있다.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 회의록에 포함되어 있는 이름, 주민등록번호 등 개인에 관한 사항으로서 공개될 경우 개인의 사생활의 비밀 또는 자유를 침해할 우려가 있다고 인정하는 사항 2. 공개될 경우 운영위원회 심의의 공정성을 크게 저해할 우려가 있다고 인정하는 사항 3. 학생 교육 또는 교권 보호를 위하여 공개하기에 적당하지 아니하다고 인정하는 사항 <p>③ (신설) 아동권리협약이 정한 연령과 성숙도에 따른 지원원칙에 따라 회의록에 대한 설명을 회의록과 함께 공개하여야 하며 관련한 질문 및 의견 개진의 창구를 안내하여야 한다.</p> <p>제59조의 4(의견 수렴 등) ① 국·공립학교에 두는 운영위원회는 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사항을 심의하려는 경우 국립학교의 경우에는 학칙으로, 공립학교의 경우에는 시·도의 조례로 정하는 바에 따라 미리 학생 및 학부모, 외부인사의 의견을 수렴하여야 한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 법 제32조제1호, 제5호, 제6호, 제9호 또는 제10호에 해당하는 사항 	<p>설립별 시행차이, 위원 선출, 회의 소집 및 결정, 시행</p>

근거	내용	비고
	2. 그 밖에 국립학교의 경우에는 학칙으로, 공립학교의 경우에는 시·도의 조례로 미리 학부모의 의견을 수렴하도록 정한 사항 ② 국·공립학교에 두는 운영위원회는 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사항을 심의하기 위하여 필요하다고 인정하는 경우 학생 대표 등을 회의에 참석하게 하여 의견을 들을 수 있다. 1. 법 제32조제1호, 제6호 또는 제10호에 해당하는 사항 2. 그 밖에 학생의 학교생활에 밀접하게 관련된 사항 ③ 국·공립학교에 두는 운영위원회는 국립학교의 경우에는 학칙으로, 공립학교의 경우에는 시·도의 조례로 정하는 바에 따라 학생 대표 또는 학생위원이 학생의 학교생활에 관련된 사항에 관하여 학생들의 의견을 수렴하여 운영위원회가 결정한 사항이라도 재심의하게 할 수 있다.	

다. 생태교육으로의 법 제도적 전환: 지속가능한 지구를 위해

인간중심주의와 성장주의를 종식하고 자연과의 조화에 의한 좋은 삶을 마련하기 위해서는 비인간존재의 권리성을 확대하고 오히려 생태계와의 조화를 위한 국가, 사회 그리고 개인의 적극적 의무와 책임을 법명제의 구조 아래에 체계화하는 게 더 중요하다. 환경학습권의 실현을 위한 보다 구체적인 내용(원칙, 대상, 국가의 의무 등)을 담은 국가 수준의 공식적인 문서(기후위기 시대, 모든 시민의 환경학습권 보장 선언)가 만들어질 필요가 여기에 있다. 환경학습권의 보장이라는 측면에서 교육부와 환경부가 협력하도록 하고, 이를 제도화하는 방안이 필요하다. 이는 중앙정부뿐만 아니라 지방정부까지 연속적으로 이어질 수 있도록 구조화될 필요가 있으며, 다른 교육 법제들과 연계되어 환경학습권을 1) 학생교육 차원에서 접근하는 방안, 2) 환경정의 차원에서 환경적, 경제적, 사회적 약자 그룹에서 특별히 그리고 확실하게 보장될 수 있는 방안, 3) 소외되거나 배제되는 사람이 없도록 하는 방안(예, 군인, 재소자, 이주민 등), 4) 일정 이상의 규모로 환경에 영향을 주는 사업을 할 때 반드시 이해당사자의 환경학습권을 보장하도록 하는 방안(예, 간척사업 시 어장을 잃게 될 어민들의 환경학습권 보장) 등이 법제화될 필요가 있다.

이러한 다양한 법제도 개선의 필요성들 중 우선하여, 2021년 8월 31일 개정된 「교육기본법」의 개정안을 제안하고자 한다. 8월 31일의 개정안에는 환경학습권이 빠져 있고, 제목은 기후변화환경교육인데 본문은 생태전환교육으로 되어 있어서 앞으로 불필요한 혼란이 예상된다. 더불어 개헌논의와 비인간 인격체에 대한 법적 권리 논의 등으로 변화해가는 전체 법제와 개정의 궤를 함께하고, 기후위기 시대 대응 교육체제 구축을 위하여 「교육기본법」은 교육이념에서부터 개정될 필요가 있기 때문이다.

<표 4-10> 「교육기본법」 개정안

현행	개정안
제2조(교육이념) 교육은 홍익인간(弘益人間)의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야(陶冶)하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영(人類共榮)의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다.	제2조(교육이념) 교육은 모든 생명체의 존중 및 홍익인간(弘益人間)의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야(陶冶)하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영(人類共榮) 및 지구생태보전의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다.
제9조(학교교육) ① ~ ② (생략) ③ 학교교육은 학생의 창의력 계발 및 인성(人性) 함양을 포함한 전인적(全人的) 교육을 중시하여 이루어져야 한다. ④ (생략)	제9조(학교교육) ① ~ ② (생략) ③ 학교교육은 학생의 창의력 계발 및 인성(人性) 함양 및 생태소양 증진을 포함한 전인적(全人的) 교육을 중시하여 이루어져야 한다. ④ (생략)
	제22조의2(기후변화환경교육) 국가와 지방자치단체는 모든 국민이 기후변화 등에 대응하기 위하여 생태전환교육을 받을 수 있도록 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다.

뿐만 아니라 2021년 개정되어 2022년 1월 시행을 앞두고 있는 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」에 있어서도 <표 4-11>과 같은 개정안을 제안하고자 한다. 환경부와 교육부의 협업이 좀 더 원활하도록 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」의 내용에 환경학습권을 명시하고, 이것이 지방자치단체-교육청-학교 단위까지 연결될 수 있도록 제도화하기 위해서이다.

<표 4-11> 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」 개정안

2022. 1. 6. 시행 법률	개정안
제2조(정의) (생략) 1. ~ 3. (생략) <u><신 설></u>	제2조(정의) (생략) 1. ~ 3. (생략) 4. “환경학습권”이란 생태소양을 증진하기 위하여 기후변화를 비롯한 다양한 환경문제에 대한 알 권리와 환경에 영향을 미치는 의사결정과정에서 의견을 표명하고 참여할 권리 등에 관하여 학교교육 및 평생교육을 받을 수 있는 권리를 말한다.

<p>제4조(책무 등) ① 국가 및 지방자치단체는 환경교육의 활성화를 위한 시책을 수립·시행하여야 하며, 이와 관련된 민간의 활동을 지원할 책무를 진다.</p> <p><신 설></p> <p>② 제2조제2호나목에 따른 학교의 장은 학교의 교육 여건에 적합한 범위에서 환경교육 교과과정 운영의 활성화를 위하여 노력하여야 한다.</p> <p>③~④ (생략)</p>	<p>제4조(책무 등) ① 국가 및 지방자치단체는 환경교육의 활성화를 위한 시책을 수립·시행하여야 하며, 이와 관련된 민간의 활동을 지원할 책무를 진다.</p> <p>①의2 특별시·광역시·특별자치시·도·특별자치도는 환경학습권을 보장하기 위하여 필요한 사항을 정한 조례를 제정할 수 있다.</p> <p>② 제2조제2호나목에 따른 학교의 장은 제1항의2항의 조례에 따라 학교의 교육 여건에 적합한 범위에서 환경교육 교과과정 운영의 활성화를 위하여 노력하여야 한다.</p> <p>③~④ (생략)</p>
<p>제5조(국가환경교육계획의 수립)</p> <p>①~② (생략)</p> <p>③ 국가계획에는 다음 각 호의 내용이 포함되어야 한다.</p> <p>1.~3. (생략)</p> <p><신 설></p> <p>4.~8. (생략)</p> <p>④~⑤ (생략)</p>	<p>제5조(국가환경교육계획의 수립)</p> <p>①~② (생략)</p> <p>③ 국가계획에는 다음 각 호의 내용이 포함되어야 한다.</p> <p>1.~3. (생략)</p> <p>3의2. 환경학습권의 보장에 필요한 교육환경의 조성</p> <p>4.~8. (생략)</p> <p>④~⑤ (생략)</p>

이와 더불어, 교육체제의 전환은 교육의 목표, 지향, 성과의 측정 등을 전환할 필요를 요청한다. 현재 탄소중립학교 정도에 머물러 있는 논의를 확장하여 교육에서의 평가제도를 탈성장 지표로 전환할 수 있도록 하는 법제화가 모색될 필요가 있다. 교육체제의 전환을 위한 교육과정의 전환도 요청는데, 상대적으로 이 부분은 2022 교육과정 개정과 맞물려 많은 사회적 논의가 일어나고 있다. 그러나 다만, 논의가 환경교육의 제도적 수준에만 머무르고 있어 교육 전반을 포괄하는 논의가 부족하다는 한계가 있다. 모든 교과목의 성취수준에서 생태소양 내용을 기본 역량으로 포함시키도록 「초중등교육법」을 개정하거나 교과 내용 전체에 생태소양적 기준을 포함하여 선정될 수 있도록 하여야 한다.

학교 구성원이 탈성장 교육을 실천하기 위한 지원제도도 법제화될 필요가 있다. 10여년간 실험되어 온 학교협동조합, 최근 제안되고 있는 기후위기 참여소득 등은 사회 전체에서 시도되기 보다 작은 규모라는 점에서 학교에서의 실험이 더 효과적이고 유용할 수 있다. 학교의 다양한 기후실천을 지원하고 지지할 수 있는 법적 제도와 중간지원조직들이 요청된다.

법제도상에서 환경학습권을 보장을 위해서는 근본적으로 법 제도 전체의 생태적 전환이 바탕되어야 한다. 에콰도르에서 자연의 권리를 헌법에 명시한 것이나 볼리비아의 어머니지구법 같은 방식으로, 환경학습권 보장을 위해서 우리도 모든 존재의 존엄과 가치를 강조하고 지구 전체의 평화를 지향하는, 자연의 권리와 인간의 책무, 공존의 권리와 책무(오동석, 2020)같

은 것을 바꾸어야 한다는 내용이 사회적 공감대를 얻고 제도적 합의, 즉 법으로 명시될 필요가 있다. 지속 가능성의 추구, 탈성장 등에 대한 내용도 마찬가지다. 기존의 법인식이나 법 분석의 틀이 바뀌지 않고서는 생태적 요소들이 법 안으로 들어와 우리가 바라는 대안들이 실현되기는 매우 어렵기 때문이다.

여기에서 중요한 점은 기존의 법체계 내에서 형성된 법적 사유의 틀에 이의를 제기하는 것이 선행되어야 한다는 것이다. 이것을 옹거의 표현을 빌어 표현하자면 ‘제도에 갇힌 인간이 제도를 바꿀 수 있’는, ‘제도적 상상력으로서의 법 분석’이라고 할 수 있다(로베르토 옹거, 2017). 지금 법은 19세기와 20세기에 걸쳐서 법학적 사고를 지배해 온 주류의 접근방법이다. 법은 사회의 상세한 제도적 구조물이기 때문에, 법 체계 안에서 논쟁의 여지가 없을 정도로 완벽한 구조를 이루고 있다는 전제를 가지기 쉽다. 따라서 우리는 법 분석을 통해 법 안에서 작동하는 일련의 관념들을 다른 것으로 대체할 수 있도록 법적·제도적 분석을 수행해야 한다. 그래서 법 분석은 기존의 제도적 틀과 전제 위에서 법제도들의 내용과 관계들을 분석하고 비판하는데 그치는 것이 아니라, 그 틀과 전제들을 넘어가는 새로운 제도들을 창출해내는데 보다 큰 관심을 갖는 법의 개정과 전환을 고민해야 한다. 이것이 권리를 보장하고 실제로 세상을 변화시키는 것은 법에 적힌 문장 한 두개에 의존하는 것이 아니라 사람들의 실천으로, 사회가 함께 고민하고 움직이는 것으로 가능하다.

V. 결론

1. 연구결과 요약

본 연구는 다음과 같은 세 가지 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 기후위기에 대응하는 교육체제란 무엇인가?

둘째, 환경학습권의 개념과 성격은 무엇인가?

셋째, 교육주체들이 삶에서 환경학습권을 보장받을 수 있기 위해 법체제는 어떤 방향으로 개선되어야 하는가?

이에, 연구문제를 중심으로 연구의 결과를 요약해보고자 한다.

첫째, 기후위기에 대응하는 교육체제란 무엇인가?

리오타르는 모종의 대설화, 그리고 대설화에 정당성을 호소하는 담론을 ‘근대주의’로 규정했다(장 프랑수와 리오타르, 2018). 여기에서 ‘대설화’는 주인설화, 즉 자연의 정복에서 그 목적을 찾는 인간의 설화이다. 자연을 분석하여 얻어진 법칙들이 진리로 인정되고 그 진리를 재현하여 기술을 확산함으로써 인간의 삶은 크게 편리해졌다. 그러나 삶의 편익은 인간만이 경험하는 세계의 진보였다. 오히려 돼지나 닭, 꽃과 나무 그리고 물과 대기는 힘들어졌다. 속도와 대량화를 추구하는 것, 인간의 노동을 자연에서 얻은 에너지로 대체하는 것, 인간의 부담을 비인간계로 떠넘기는 것, 그 자체가 자기정당성을 가진 근대의 대설화가 된 것이다.

이는 교육에서도 나타났다. Houser는 교육학 및 각 교과 영역의 큰 발전에도 불구하고 지금까지의 교육은 본질적으로, 확실히 인간중심적이라고 평가하며(Houser, 2009: 205), 교육에서 인간과 세계를 분리하여 접근하는 경향이 존재하고 환경이슈를 다룰 때에도 인간에게 독점적 역할을 부여해왔다고 설명한다. 이러한 인간 중심주의는 모든 생명체 또는 통합된 전체로서의 지구사회가 아니라 인간 생활의 개선에 교육의 목표를 두게 하며, 학생 및 사회 구성원들로 하여금 지구사회에 해악을 끼치는 방식과 신념을 통해 행동하게 한다.

근대성에서 발견되는 분리와 관계성의 단절에 대한 문제의식을 상대적으로 일찍이 깨닫고 환경교육에서는 변화를 시도했다. 낙동강 폐쇄 사건 등의 심각한 환경 사고 문제가 주는 충격은 기존에 ‘문제가 되지 않을 정도로만’, ‘깨끗한 환경’ 유지하면 된다는 관리주의적 인식이 변화할 수 있는 계기로 작용했다. 그러나 지속가능발전, 나아가 한국 사회에 등장한 ‘녹색성장’

담론은 변화하는 사회적 인식을 다시 경제성장 위주로 퇴행시켰고, 심화되는 기후변화에 대해서도 기술적, 과학적, 산업적으로 접근하는 태도가 자리잡게 되었다.

기후위기가 가시화된 지금, 환경교육은 주목받고 있다. 이는 학계 및 환경교육운동계가 환경교육의 제도화·의무화라는 공동의 목표를 위해 조직적으로 오랜 기간 노력해온 결과인 동시에, 코로나19의 유행과 심각해져 가는 기후위기·환경재난을 계기로 급격히 확산된 사회적 위기감이 이루어낸 결과다. 하지만 근본적인 논의는 찾아보기 힘들다. 그레타 툰베리와 청소년들의 결석 시위가 기후위기는 물론 근대 학교 체제를 비판하기 위한 정치적 행위였다는 점 역시 거의 논의되지 않는다. 대신 현재의 사회와 환경 문제에 학생들의 참여 기회를 확대하기보다 새로운 학생 동아리를 만들어 학생/사회, 학교/삶을 분리시킨다. 많은 양의 쓰레기를 발생시키는 행사라 하더라도 환경을 주제로 하고 있다면 지지받는 사례도 드물지 않다. 환경 그리고 환경교육이라는 말은 그 스스로가 정당성을 제공하는, 새로운 대설화가 되어 가고 있는 것이다. 부분적인 변주는 계속해서 미끄러진다. 환경교육이 새로운 대설화가 되어 근대 교육 체제를 유지시키는 또다른 도구가 되지 않기 위해서는 근본적인 성찰과 체제적인 전환이 필요하다.

그렇다면 기후위기에 대응하는 교육체제란 어떤 것인가? 기후위기에 대응한다는 것은 기후환경이 변화하는 것에 적응하여 새로운 삶의 형태를 구성해내고 동시에 기후환경이 더 이상 변화하지 않거나 또는 변화의 속도를 늦출 수 있도록 조치를 취하는 것과 그리고 기후변화에 대한 취약성을 감축하거나 없애는 것이라고 말할 수 있다. 본 연구는 기후위기에 대응하는 교육체제의 의미를 ▲기후위기에 실제로 대응할 수 있는 교육체제 그리고 ▲탈성장교육으로의 전환이라는 두 가지 의미를 제시하였다. 또한 기후위기에 실제로 대응할 수 있는 교육체제의 의미를 민주주의 강황에 부합하는 정의로운 전환으로서의 교육체제와 실제적이고 체감할 수 있는 대응이라는 두 가지 측면으로 다시 구체화하였다.

그간 교육계는 교육의 목표와 내용이 실제로 학생의 역량을 함양하는 것을 추구해야 한다거나 수업의 주도성을 교사가 독점하지 않아야 한다는 등의 문제의식이 가지고 가르치는 자 또는 교육 서비스의 공급자가 가지고 있는 권한을 교육에 참여하는 모든 구성원, 특히 학생들과 나누고자 하는 노력을 해왔다. 또한 소수자 학생의 권리를 보장하고 비차별을 실현하는 방식으로 민주주의와 인권을 확장시켜 왔다. 이러한 역사를 계승하여, 기후위기에 대응하기 위한 전환 과정에서도 민주주의와 소수자의 권리 확대가 요청된다. 최근 사회적으로 부각되는 ‘정의로운 전환’의 흐름은 청소년노동인권 문제와도 직결된다.

이러한 맥락에서 교육계의 기후위기 대응은 민주주의의 실현, 평등과 비차별의 가치를 포괄하는 것이어야 한다. 지금까지 교육계의 혁신이 추구해온 학생 중심 그리고 소수자의 권리 증대와 같은 민주주의의 가치를 계승하고, 기후위기에 대응하는 사회적 전환에서 요구되는 ‘정

의로운 전환'을 교육적으로 실현하고 그에 기여할 수 있어야 한다. 더불어 기후정책의 영향을 받지만 그 정책에 개입할 권한을 보장받지 못하는 어린이, 청소년에게는 제도적 차원에서 의사결정에 참여할 수 있는 방안을 제공하여야 한다(조효제, 2020).

한편, 교육계의 기후위기 대응 중 많은 부분이 교육을 무슨 내용으로, 어떻게 할 것인가와 관련되어 있으며 교육이라는 공적 시스템이 기후위기 대응에 실제로 어떻게 기여할 수 있을지에 대한 아이디어는 여전히 부족하다. 탄소중립학교, 자원순환센터로서의 학교, 마을 숲으로서의 학교, 생태적인 냉난방 시설, 에너지 전환 등에 대한 계획이 구체적으로 수립되고 집행될 필요가 있다.

또한 이것은 국가와 지방자치단체(지방교육자치단체)의 책무로 분명히 규정되어야 한다. 이를테면, 학교가 생태적인 기관이 된다는 의미는 학교가 환경에 해를 끼치지 않는다는 것에 한정되지 않는다. 공공서비스이자 독점제공 서비스인 교육은 개인 차원에서의 배제가 거의 불가능하다. 때문에 학교가 생태적인 시스템을 갖추지 못했을 경우 학교 사회의 구성원들은 기후위기에 부정적인 기여를 공동으로 하게 된다. 이처럼 교육기관에 종사하는 노동자와 학습자들로 하여금 원치 않는 비윤리를 행사하지 않도록 하기 위해 생태적인 학교의 물리적·행정적·제도적 구축은 중앙 및 지방정부의 책무다.

더불어 제도의 개선이나 정책의 수정이 아닌 체제적 전환을 이야기하는 것은 그만큼 근본적이고 전체적인, 완전한 변화가 필요하다는 강조이기도 하다. 때문에 탈성장교육으로의 전환이라는, 급진적으로 보이는 전환의 방향이 요구되는 것이다. 우리 사회에서 교육은 사회 문제를 해결하고 기존의 질서를 다른 방향으로 전환하고자 하는 방향으로도 중요한 기능을 할 수 있을 것이라고 기대받는다. 기후위기에 대응하기 위한 체제적 전환에서 교육의 중요성 역시 여기에 있다(Orr, 1991). 교육은 기존의 사회질서를 유지하고 적응하도록 하는 동시에, 현재의 질서를 전복할 수 있는 잠재성의 발현이 가능하도록 하는 모순적 속성을 가진다(남미자, 2021.6.10). 가장 느리게 변화하고 가장 보수적이라는 평가를 듣는 공교육이 또한 해방의 공간이기도 한 이유가 이것이다.

이러한 맥락에서 근대 사회의 성장중심주의에 대해 성찰하고, 새로운 패러다임으로 전 사회적 전환을 제안하는 주장이 탈성장 담론이라 할 수 있다. 탈성장을 제안한 라투슈는 교육의 역할에 대해서도 언급한다. 전환이 요청되는 시대에 학교 교육이 마주하고 있는 딜레마를 묘사하며 자본주의 경제제도가 교육제도를 타락시켰고 그래서 지금의 교육제도가 경제성장과 진보라는 신념을 전파하는 톱니바퀴가 되었다고 분석한다(라투슈 세르주, 2014). 성장에 중심을 두고 있는 이상, 지속가능발전이 이야기하는 성장과 환경 보전의 조화조차 실현되기 어렵다. 따라서 탈성장주의, 탈성장 교육이 현실적으로 실현되기 어렵다는 말에 동의하더라도 결국 우

리의 과제가 될 수밖에 없다. 동시에 성장중심주의가 기후위기의 배경과 본질에 깊이 관련되어 있다는 점에서 탈성장 담론은 기후위기 대응 교육체제 구축의 철학이자 실천의 기준이 될 수 있을 것이다.

둘째, 환경학습권의 개념과 성격은 무엇인가?

환경학습권은 환경권과 교육권적 성격을 모두 가지고 있다. 먼저 환경권은 헌법이 보장하고 있는 기본적인 권리인 인간의 존엄과 가치 및 행복추구권을 바탕으로 평등권, 자유권, 사회권, 참정권, 청구권 등을 포괄하는 복합적 기본권이다. 이와 더불어 비인간계와 보다 진전된 관계를 누릴 권리, 구체적으로는 ▲보다 생태적인 법의 적용을 받을 권리, ▲비인간 존재와 비폭력적인 방법으로 관계맺을 권리-비인간 존재가 폭력으로부터 자유로울 권리, ▲비인간 존재와 우애를 나눌 수 있을 권리-비인간 존재가 행복을 추구할 권리를 포함한다고 할 수 있다. 따라서 환경학습권은 이러한 환경권을 교육의 영역에서 향유하고 보장받을 수 있는 권리라 할 수 있다. 즉 ▲교육에서 다루는 사회의 범위를 비인간계까지 확장하고 보다 넓은 사회에서의 시민으로 행위할 수 있는 권리를 새롭게 요청한다.

더불어 환경학습권은 학습을 통해 실현되는 권리라는 특성으로 인하여 ‘알 권리’가 중심이 된다. 알 권리는 정치적 권리의 바탕이 되는 권리로, 판단을 내리기에 충분한 양과 질의 정보에 접근할 수 있을 권리와 자유롭게 판단을 내릴 수 있을 권리, 그 판단을 존중받고 실천할 수 있는 권리 등으로 구체화할 수 있다. 따라서 환경학습권은 기후변화가 사회 및 자연계에 대한 여타 위협을 악화시켜 빈민과 취약 계층에게 추가적 부담을 전가한다는 점을 분명히 하면서, 기후변화가 전 인류 공통의 관심사임을 인지하도록 하는 앎을 포함한다. 사회 각계각층에 있는 모든 이의 참여가 없이는 기후변화가 가하는 지구적 지역적 과제에 대처할 수 없다는 점을 분명히 하면서, 실질적이며 포괄적 정책을 통해 기후변화에 시급히 대응해야 할 필요가 있음을 인식하고 실천하게 하는 ▲적극적 환경권의 행사를 환경학습권은 포괄하는 것이다.

다음으로 교육권은 학습권이라는 말과 혼용되고 있으며 한국 사회 및 법 제도상에서 논의가 정리되지 않는 개념이다. 이러한 배경에서 교육 관련 법들은 대부분 국가와 사회의 발전에 기여하기 위한 인재 양성을 위한 행정적 수단을 규정하는 것을 목적으로 하고 있어 법적 권리를 향유하는 대상이 구체적으로 명시하지 않고 있다. 때문에 교육은 권리적 측면과 의무적 측면이라는 양면이 존재하나 권리를 중심으로 하는 접근은 교육 법제에서 부각되지 못했다.

한편, 한국의 근·현대사는 제국주의와 독재권력에 대항하여 국민이 스스로 주권을 쟁취한 역사다. 진냥은 우리나라의 국가정체성과 같은 주권(국민의 권리, 시민의 권리)이 교육법제에 반영되어 있지 않다고 말한다(진냥, 2021). 그래서 학생 즉 배우는 사람의 권리를 처음으로 명시

한 학생인권조례가 교육에 대한 최초의 권리적 접근이라고 설명한다. 이런 맥락에서 최근에 개정되어 시행 예정 중인 두 법률이 가지는 특별한 의미가 있다. 「평생교육법」에서는 ‘평생에 걸쳐 학습하고 교육받을 수 있는 권리’를, 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」에는 ‘환경학습권’이라는 권리를 명시하여 이 법이 보호하고 있는 법익을 구체적인 권리로 명시한 것이다.

교육을 권리로서 접근한다는 의미는 무엇인가? 교육은 사회 구성원으로 살아갈 수 있도록 하는 기초 소양 및 기본 역량을 갖추게 하는 과정이기도 하지만 또 한편으로는 보다 안전하게 사회를 경험하고 실험할 수 있게 하는 사회적 보장 장치이기도 하다. 이 때문에 학교는 작은 사회로 불리며 동시에 학교 교육은 권리를 제한하는 것이 아니라, 보다 안전하고 안내받으면서 학습자로 하여금 사회에서 적용되는 시민권 모두를 향유할 수 있도록 지원해야 하는 것이다. 환경학습권은 확장적이고 복합적인 권리로 환경에 관한 수업과 교육을 받을 수 있는 권리이자 환경권과 시민권을 학교 교육에서 충분히 보장받아야 할 교육권의 성격 또한 가지고 있다고 할 수 있다.

또 한편, 환경교육이 국가의 책임하에 이루어진다는 것은 곧 학교교육에서 이루어져야 한다는 의미이다. 더불어 학교 교육에서 기초·기본 학력의 보장이 학습자의 권리이자 학교의 책무인 바, 기후위기에 대응하고 자연 생태계와의 관계성을 회복하기 위한 기본 소양, 즉 생태소양의 보장 역시 환경학습권의 한 부분이라고 할 수 있다. 인간 중심주의를 기반으로 해왔던 기존의 교육에 대한 비판과 더불어, 기본 교양 교육으로서 생태소양교육은 제안되었다. 소양이라는 개념이 개인과 사회, 자아와 세계 사이의 다양한 관계와 갈등을 전제로 하며, 이와 같은 관계 안에서의 개인의 성장, 사회화 등을 총칭하는 용어인 만큼 학교교육이 학생들로 하여금 생태소양을 갖추 수 있게 해야 한다는 주장은 비인간계와의 관계를 인식하고 그에 기반한 삶을 실천할 수 있도록 하는 교육을 지향한다. 또한 생태소양교육의 관점에서 모든 교육은 환경에 대한 교육이며 머리-손-마음의 연결, 즉 생태적으로 생각하고, 인간과 자연 시스템의 상호연결성을 이해하며 행동할 수 있는 의지, 능력, 용기를 가져 실제로 실천하는 것에 이르기까지를 포함한다.

또한 환경환경학습권에는 탈성장교육 역시 포함되어야 한다. 진보 또는 보수라는 정치적 입장과 관계없이 경제성장과 기술발전은 긍정되어 왔다. 개발담론에 대한 비판이 시작된 2000년대 초반에도 자본주의적 개발 담론에 대한 비판만 제기되었을 뿐, 성장 자체에 대해 근본적으로 문제가 제기되지는 않았다. Kissling & Bell(2020)은 교육에서 기후위기의 위기 인식, 개인적 신념으로서 환경문제와 경제 성장 사이의 지향, 그리고 환경문제에 있어서의 지역성, 시사성, 자본주의 및 불평등이 환경문제와 가지는 관련성 등이 다루어져야 한다고 말한다. ‘관련성’이라고 표현되는 것은 탈성장론이 경제 성장을 비판하거나 혹은 성장이 퇴보되어야 한다고 주

장하는 담론이 아니기 때문이다. 탈성장은 말 그대로 성장패러다임에서 벗어나는 것이며, 성장과 상관없는 좋은 삶의 기준을 만들어가는 프로젝트다(남미자·박복선, 2021). 이러한 맥락에서 탈성장은 ‘다른 사회’로 가기 위한 슬로건이며, 라투슈는 “탈성장은 하나의 대안 모델이기 보다는 오히려 다양한 대안의 모태”라고 설명했다(라투슈 세르주, 2014). 협동조합, 도시농원, 지역화폐, 마을공동체, 전환마을 운동 등이 그러한 사례라 할 수 있다.

성장중심주의의 믿음으로부터 벗어날 수 있는 것 역시 교육에서부터 시작될 수 있다. 기후위기는 더이상 성장할 수 없는 인간 문명의 위기이며, 따라서 기후위기에 대응할 수 있는 새로운 교육권으로서의 환경학습권은 성장중심주의에서 벗어나 삶의 다양한 경로와 목적을 탐색할 권리를 포함한다. 하나의 대설화에 집착하여 대량 체제로 이윤을 남기는 근대 체제를 허물고, 모두의 좋은 삶을 상상할 수 있고 구체적으로 쫓을 수 있는 기회를 보장받는 교육이 모든 학습자에게 제공되어야 한다.

마지막으로 주목해야 할 것은 환경학습권에 다양한 교육 주체들의 경험과 인식, 요구가 포함되어야 한다는 것이다. 새로운 권리의 호명은 기존의 권리 개념과 권리 보장 체계가 사회 현실을 반영하지 못할 때 필요해진다. 환경학습권 역시 마찬가지이다. 환경교육을 강화하기 위해서 또는 기후위기에 대응하기 위해서 새로운 권리가 만들어지는 것이 아니라, 변화한 현실 속에서 개인과 개인 그리고 사회 공동의 경험과 요구가 결집되어 만들어진 권리의 이름일 때, 그 권리는 구체화될 수 있고 실제적으로 요구하거나 보장받을 수 있다. 이에 본 연구는 교사, 학생 및 청소년, 환경 및 환경교육 단체 활동가들과의 면담을 통해 환경학습권에 대한 그들의 경험과 요구를 살펴보고, 환경학습권의 의미로 구체화하였다.

면담 참여자들의 경험과 인식에 기반하여 환경학습권의 의미를 구체화한 내용을 헤드라인화해서 표현한다면, ▲“기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리”라고 할 수 있다. 변화하고 있는 기후 상황 속에서 환경에 대해 인식하고 실천까지 이어지게 되는 이유는 당위성보다는 당면한 위기감인 경우를 면담 과정에서 다수 발견할 수 있었다. 특히 청소년들의 기후위기 인식은 학교 교육보다는 일상의 변화와 미디어의 영향으로, 점층적 변화보다는 단절적이고 급격한 인식 전환으로 나타나고 있었다. 기후위기로 인한 청소년 세대의 위기감에는 기후위기에 대한 공포감, 자기자신에 대한 배신감, 이토록 심각한 상황에 이르도록 한 기성세대 혹은 실제적 권한을 가지고 있는 사람들에 대한 분노도 포함되어 있었다.

이와 관련하여, 면담자들 중 몇몇은 ‘연대’ 그리고 실천을 통한 ‘효능감’으로 무기력의 기후불안에서 벗어난 경험을 이야기했다. 이는 각 개인의 고민과 실천이 각각 만들어지는 것이 아니라 함께 모여 관계적으로 엮이고 역동을 만들어낼 때 기후불안으로부터 벗어나 기후위기 대응 실천을 할 수 있음을 시사한다. 연대가 주는 효능감은 교육에서 강조되어 오던 공동체 교육

과는 구별될 필요가 있다. 기존의 공동체 교육이 다른 사람을 존중하고 다른 사람에게 공감하는 것을 강조했다면, 기후불안으로부터 벗어날 수 있는 권리에서의 연대는 서로 모여 이야기를 하고 고민을 확장하고 더불어 실천을 함께 하는 공동체, ‘공공’의 조직, ‘공공’의 공간을 기반으로 하는 연대를 의미한다. 개인 대 개인들의 연대체, 사회 대 개인들의 연대체 간의 관계성을 체감하고 서로의 노력으로 만들어지는 공공성을 지각하고 향유하는 사회적 실천이다.

면담을 통해 ▲‘삶과 연결되는 환경교육을 누릴 권리’ 역시 환경학습권에 포함되어야 한다는 것을 알 수 있었다. 전통적인 환경교육은 생태감수성을 향상시키는 교육이다. 동·식물을 가까이 하고 자연생태에 애정을 가질 수 있도록 하는 교육활동들은 지금도 꾸준히 행해진다. 애정을 가진 만큼 학습자들이 관심을 가지고 아끼고 보호하게 하는 목적의 활동이다. 그러나 본 연구는 생태감수성 향상에 집중되는 교육이 학생들의 실제 삶을 포괄하지 않을 가능성을 제기한다. 일부 면담자들은 개인적 실천이나 점층적으로 쌓아가는 감수성, 주변부터 확장되어 가는 활동 등 기존의 환경교육이 해오던 단계적 접근에 대해 오히려 거부감을 표현했다. 이는 기후위기의 위기 인식에 비해 교육계의 대응이 실제적이지 않다는 학습자로서의 비판이다. 동시에 “오감을 활용하여 자연을 느끼고 자연 속에서 많은 시간을 보내며 긍정적 경험”을 쌓을 기회가 없던 세대가 던지는 문제제기이기도 하다. 즉 기존의 생태교육이 아닌, 전 생애를 기후위기를 겪으며 살아가는 현 세대의 경험을 토대로 한 생태환경교육이 필요하다.

이와 관련하여 ▲‘기후위기 당사자로서 알 권리, 참여하고 결정할 권리’가 환경학습권이 포함된다. 알 권리는 기후위기와 같이 현실에 대한 인식과 판단의 중요성이 증대되는 상황에서 더욱 강조될 수밖에 없다. 하지만 온전한 구성원으로 인정받지 않고 정보접근이 보장되지 않는 학교 현실은 어린이와 청소년으로 하여금 정확하게 현실을 인식하기 어렵게 하고 학습자로 하여금 겪지 않아도 될 죄책감과 실패감을 가지게 할 수 있다.

또한 면담 참여자들은 기후위기에 대한 정보가 쉽게 가공되어 제공되지 않는다는 점을 지적했다. 어린이와 청소년에게 더 쉽게 가공된 형태의 정보가 제공되어야 한다는 것은 아동권리 협약에서도 명시되어 있는 권리이며 사회에 존재하는 정보들이 연령, 계층, 출신 지역 및 문화 등에 따라 쉽게 이해할 수 있는 내용과 형태로 제공되고 그를 통해 실천에 이르게 하는 것은 교육의 기능이다. 전 지구적인 기후위기 시대에 알 권리의 중요성은 보다 강화될 것이며 그동안 정치적 의사결정과정에서 소외되어 왔던 사람들, 다시 말해 사회적으로 취약하여 기후위기로부터의 피해에 더 취약한 사람들의 정치권은 더 절실했을 것이다. 이 과정에서 교육은 연령과 성숙도에 따른 다양한 지원 조치들을 보장해야 환경학습권을 실현할 수 있어야 할 것이다.

본 연구에서는 환경학습권의 내용으로 ▲‘배우는 사람으로 존엄할 권리’도 제시하였다. 학교 교육에서 배우는 사람으로서 존엄할 권리는 학생인권의 법제화에서 계속 주장되어 왔던 내용

으로 새로운 권리는 아니다. 특히 환경학습권에서 다음의 두 가지 맥락에서 학생인권, 즉 배우는 사람으로서 존엄할 권리를 주요한 내용으로 가진다. 첫째, 모든 배우는 사람은 기후위기의 당사자로서 그리고 기후위기 대응의 결정자이자 행위자로서 존중받을 권리를 포함한다. 둘째, 배우는 사람으로서 존엄할 권리는 다른 권리의 바탕이 된다. 조영선(2020)은 학생인권 담론을 소개하며 “어떤 성취를 이루든 인간적으로 무시당하지 않고, 자신이 이해하지 못하는 것에 대해 언제든지 질문할 수 있고, 자신이 그 수업에서 중요한 존재라는 것을 끊임없이 확인”할 수 있어야 한다고 그 내용을 구체화하고 있다. 이는 인간적 존엄과 알 권리, 교육의 과정에서 끊임없이 촉진받고 장려받을 권리 그리고 자력화(empowerment)의 권리로 나누어 말할 수 있다. 환경학습권에서도 이러한 권리들이 강조될 필요가 있다.

마지막으로 ▲공간과 거버넌스의 변화를 환경학습권의 내용으로 말할 수 있다. 권리는 각각의 고유성을 가지지만 동시에 서로 의존되고 연관되어 나누어지지 않는 ‘통합성’을 가진다(조효제, 2007). 환경학습권에는 학교 사회내 다른 기본권들과 연관되어 있는 부분들이 존재하고 환경학습권에 대한 요구는 전반적인 권리 의식의 증대로 이어질 것이다. 환경학습권의 확대는 환경교육의 확대 뿐만 아니라 구성원들의 환경적·생태적 요구를 반영하고 학교의 모든 의사결정과 집행의 과정에 생태적 관점이 반영되는 것을 포함하는 것이다. 이 점이 기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권의 보장이 맞닿아 있는 지점이라 할 수 있다.

더불어 도시를 중심에 두고 환경학습권의 보장을 고민한다면 생태환경을 자주, 충분히 접할 수 있도록 공간이 구성되어야 한다. 이는 학교 교육 뿐만 아니라 모든 사람의 환경학습권과 관련된 것으로 ‘생태 접근성’의 요구라고 부를 수 있을 것이다. 교육이 자연 생태계와의 관계성을 촉진하고 장려하게 된다는 것은 곧 환경에 대해 사회 구성원이 보다 많이 고민하고 탐색하고 이해할 수 있는 기회를 제공한다는 것이다. 때문에 환경학습권은 지역 사회로 확장된다.

일부 면담 참여자들은 환경학습권 보장을 위한 지역사회의 거버넌스에 대해서도 언급하였다. 그러면서 지역사회, 전문가, 학교의 거버넌스가 더 큰 효과를 가져올 수 있을 것이라며 학교 그리고 교직 사회에게 보다 협업적 태도를 요청하였다. 기후위기에 대응하고 실제 현실과 교육의 관계성을 회복하여 교육 그 자체가 기후위기에 대응하고 환경학습권을 보장할 수 있는 집단적 실천이 이루어질 수 있어야 한다.

셋째, 교육주체들이 삶에서 환경학습권을 보장받을 수 있기 위해 법체계는 어떤 방향으로 개선되어야 하는가?

환경학습권 보장과 관련하여 2021년 「교육기본법」의 개정과 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」 개정이 있었다. 법의 생태학적 전환에 터한 개헌논의도 이루어지고 있으며, 「학

교환경교육법」의 제정도 추진되고 있다. 그러나 이러한 법 개정 방향이 학교에서의 환경학습권 보장을 통합적으로 고려하고 있는가에 대해서는 긍정적으로 평가하기 어려운 부분이 있다. 환경학습권의 보장은 환경교육의 확대, 환경교육의 체계화로만 이루어질 수 없다. 환경교육은 지식 중심 교육에 끊임없이 문제를 제기해왔다. 학생들의 권리 담론의 대두 이전에도 환경교육에서는 생태소양을 함양을 위해 지식과 기능, 경험과 감정의 공유, 개인의 실천과 정치적 역량까지 포함하여 논의를 진전시켜 왔다. 또한 환경은 개인이 조심하고 보호한다고 보전되고 회복될 수 없으며, 기후위기 시대에서 연대와 협력은 어느 시대보다 더 크게 요청된다. 환경교육의 확대에서 법 제·개정 논의가 벗어나 실제로 환경학습권을 보장하고, 권리의 침해 가능성을 축소하는 법 제도 개선이 필요하다. 더불어 교육에 요청되는 공동체적 실천과 연대적 역량의 강화 역시 고려되어야 할 것이다. 이를 위해 환경교육과 민주시민교육, 학생 자치, 학생인권, 학교 공동체, 학교 민주주의 등을 추구해온 법 및 제도와의 관계가 밀접하게 설정될 필요가 있다.

또한 중요한 한 축인, 학교 사회 내 환경권의 보장 역시 법 제도를 통해 개선되어야 한다. 환경교육의 확대와 체계화에 집중되고 있는 현재의 법 제·개정 논의는 학교 사회 내에서 생활하고 있는 구성원들의 환경권 증진을 포함하지 못한다는 한계가 있다. 에너지 전환 및 학교내 생태공간의 확대 등과 더불어 학교 시설과 건축 기준에 대한 질을 높여 구체적 삶에서 환경권의 보장을 법제화할 필요가 있다.

이에 본 연구는 환경학습권 보장을 위한 법 개정 방안을 ‘교육 법제 구성 목적의 전환: 행정규정에서 권리 보장으로’, ‘참여의 확장: 학교와 사회의 경계를 넘어’, ‘생태교육으로의 법 제도적 전환: 지속가능한 지구를 위해’라는 세 가지 방향으로 제안하였다.

먼저 현재 행정법적 성격이 강한 교육법제를 권리 보장을 위한 관점으로 선회하는 법 철학적 전환을 제안하였다. 둘째, 학내 정책 논의 및 의사결정 참여에 대한 학교 구성원의 참여를 보장하고 학생들의 사회 참여를 교육이 지원하고 지지할 수 있는 방향으로 법 제도를 개선하기 위해 학생인권조례 및 「초중등교육법」 개정안을 제안하였다. 더불어 학교정보공시제도에 학교의 탄소배출량 등을 포함하고 학생에게 기후위기 대응에 관련되는 학교의 정보 및 정보해설을 의무화하는 「교육기관의 정보공개에 관한 특례법」의 개정안, 학교운영위원회에 학생 등 더 많은 구성원의 민주적 참여가 보장될 수 있도록 하는 「초중등교육법」 개정안을 제안하였다. 셋째, 지속가능한 지구를 위하여 생태적 법 전환을 지지하면서 동시에 2021년 개정된 「교육기본법」의 한계를 논의하고 이에 대한 개정안을 제안하였다.

2. 기후위기 대응과 환경학습권 보장을 위한 제언

2020년 세계를 휩쓴 신종코로나바이러스감염증(이하 코로나19)은 인류사에 있던 유사한 일, 즉 대규모 전염병의 역사를 되짚어 보게 했다. 그 중 가장 많이 회자된 것은 중세 말기 유럽을 휩쓸었던 페스트일 것이다. 페스트로 인해 유럽 인구의 절반 가까이가 희생되었고 이러한 인구의 감소는 유럽 중세 질서를 붕괴시키는 것에 결정적인 영향을 끼쳤다. 생산력의 발전이나 전쟁만이 아니라 감염력이 강한 전염병 역시 세계사의 흐름을 변화시킨 큰 이유였다.

고대국가 아테네의 전염병 역시 사회 전반의 변화를 야기했다. 스파르타와 전쟁 중에 갑자기 퍼진 전염병에 아테네 인구의 3분의 일 가량이 희생되었다. 수많은 사람들의 죽음 앞에서 아테네인들은 정신적 기반을 잃고 향락에 몰두했다. 규율과 법을 마음대로 어기고 신을 섬기지 않겠다고 공언하는 상황에 이르렀다. 민주주의의 원형이라고까지 불리는 아테네의 민주주의는 전염병이 불러온 혼란 속에서 결국 붕괴했다. 이를 두고 김종철(2020)은 “역병의 창궐이라는 상황 속에서 사람들이 어떻게 반응하느냐에 따라 문명의 흥망이 결정된다”는 역사적 가르침이라고 설명한다. 그전까지 지속되던 일상이 무너진 상황에서 무엇을 선택하느냐가 환란과 전환의 분기점이 될 수 있다는 것이다.

그렇다면 어떻게 해야 환란을 전환으로 변화시킬 수 있는 것일까? 김종철(2020)은 상황의 본질과 성격을 정확히 이해하고 평가하는 것이 중요하다고 지적한다. 기후위기를 마주한 지금, 현재, 우리에게 필요한 질문 역시 이것이라 할 수 있다. 어떻게 해야 기후위기를 전환으로 변화시킬 수 있는 것인가?

지금까지 교육은 기존의 사회 질서 속에서 그것을 유지하는 방식으로 작동해왔다. 성장 중심의 자본주의 사회에서 우리는 무비판적이고 수용적인, 그리고 기술과 자본에 의존적인 존재가 되고 있다. 그러나 우리는 서로 다른 고유성을 지닌 존재들이 함께 거주하고 있다는 점에서, 모든 존재가 각자의 고유성과 독특성을 발현하며 살아가는 모두의 자유를 위해서 다른 존재의 자유에 대한 관심과 책임, 즉 성숙한 방식으로 나의 자유(혹은 욕망)을 조정하는 과정이 필요하다. 이는 내가 살고 있는 토대로서 사회와 지구환경에 대한 책임 개념을 포함하는 것이다.

교육은 어떤 가치와 철학에 토대하고 있느냐에 따라서 올바른이라는 교육의 방향이 달라진다. 그런 점에서 교육은 정치적일 수밖에 없다. 교육에서 정치적 요소를 제거하는 방식은 정치적 중립을 지키는 것이 아니다. 그것은 이미 교육의 제도 내에 담긴 주류이데올로기를 숨김으로써 오히려 주류 이데올로기를 강화하는 방식으로 작동하기 때문이다. 따라서 교육의 정치적 중립이란 교육에서 정치적 요소를 제거하는 것이 아니라 세계를 지배하는 질서에 대한 종속적 측면과 해방을 촉구하는 대안과 잠재적 측면 모두를 적극적으로 다루는 것이다(남미자,

2021.6.10.). 교육이 기존의 사회질서와 이데올로기에 종속되도록 하는 측면만 강조되어 왔다면, 이제는 기존의 사회질서와 이데올로기로부터 해방시킬 수 있는 잠재력이 발현될 수 있도록 하는 측면, 곧 기존 질서에 대한 비판과 성찰을 보다 적극적으로 다룰 필요가 있다. 이러한 과정이 도구화된 교육이 본질을 찾아가는 과정이 될 것이다.

더불어, 기후위기 대응과 환경학습권의 보장은 모든 학습자를 주체로 하여 이루어져야 한다. 이것은 교육체제에 있어 또 하나의 근본적인 전환이라 할 수 있다. 지구의 모든 존재를 당사자로 호출하는 기후위기는 그간 미래를 준비하고 후속 세대로서 역량을 키우는 것이 목표였던 교육 체제로 대응할 수 없기 때문이다.

프레이리(2002)의 지적처럼 학생은 “주변인도 아니고 사회의 ‘바깥’에 살아가는 사람도 아니기에 그들은 언제나 ‘안’에” 있다. 청소년시민은 미래세대가 아니라 현 사회의 구성원이며, 기후위기 상황 속에서 태어나 평생을 살아갈 것이라는 점에서 가장 큰 당사자이다. 이런 맥락에서 새로운 시대의 교육받을 권리는 공정한 기회 부여나 기초 학력 보장에 그치지 않고 참여와 실천, 결정권한의 배분까지를 포괄하는 것이라 할 수 있다.

전지구적 기후위기의 당사자로서, 새로운 시대의 교육받을 권리의 주권자로서 학습자들은 이미 현행 교육에서 다루고 있는 ‘환경’ 개념을 넘어선 삶을 경험하고 있다. 자연 생태계와의 접점을 확대해나가고 긍정적인 경험과 감수성을 축적해나가는 환경교육은 현재의 기후 경험을 포괄하기 어렵다. 또한 기후위기의 원인과 대안을 제시하기에도 알맞지 않은 틀이다. 실제의 삶을 통합하는 교육 즉 참여와 실천을 바탕으로 하는, 권리로서의 환경교육이 자리잡을 수 있도록 하기 위해 환경교육은 기후 위기 경험에 기반하여 새롭게 구성될 필요가 있다. 이 과정에서 교육은 내용 구성과 접근의 방식에 있어 학습자를 중심에 두는 전환이 요구되며, 학습자의 경험을 덜 성숙한 것, 공식적이지 않은 것, 검증되지 않은 것으로 여겼던 종래의 체제에서 벗어나야 한다. 현재 학습자가 경험하고 있는 것이 실제 사회이며, 개인적인 경험이나 정치적인 삶의 장면이다. 따라서 이것은 사회적인 것이고 함께 연대하고 협력하여 해결해나가야 할 공공적인 것이다. 학습자의 경험과 사회의 공공성을 연결하는 환경교육을 통해 기후위기 대응 교육 체제의 구성과 환경학습권 보장 역시 가능할 것이다.

참고문헌

- 강인수. (1988). 교육내용 결정·선택에 대한 학생·부모·교사의 권리. *교육법학연구*, 1, 105-145.
- 공 현. (2020). 18세 선거권, 그리고 청소년 참정권 확대의 의미와 과제. *월간 복지동향*, 258, 30-34.
- 국회헌법개정특별위원회. (2017). *국회헌법개정특별위원회 자문위원회 보고서*.
- 권영성. (2010). *헌법학원론*. 경기도 파주: 법문사.
- 금지현, 김진모. (2009). 우리나라 초등학생용 NEP Scale의 타당화. *환경교육*, 22(4), 40-52.
- 김대기, 최소영, 유인순, & 서경옥. (2017). 생태소양 함양과 지속가능한 삶을 위한 생태교육론. 서울: 한국문화사.
- 김동식. (1971). 자연의 보호와 파괴: 새로이 등장될 공해교육. *새교실*, 16(4), 42-44.
- 김동기. (2011). Marcia의 청소년 자아정체성 발달 모형에 따른 가톨릭 청년의 종교적 자아 정체성과 종교성 관계 연구. *종교교육학연구*, 37, 89-109.
- 김바다. (2008). 북극곰을 구해줘 - 지구를 살리는 에너지 여행. 경기도 파주: 창비.
- 김신복. (2017). *교육정책, 교육발전, 국가발전. 교육정책의 역사적 변동과 전망*. 국가리더십연구총서 8. 서울: 서울대학교출판문화원.
- 김신일. (1999). 학습권론의 형성과 전개. *평생교육연구*, 5(1), 1-16.
- 김용택. (2011). 교육 중립성 포기가 교육 중립이다. *우리교육*, 2011년 봄호, 92-103.
- 김종보, 김배원. (2012). 환경권의 헌법적 의미와 실현방법. *법학연구*, 31(1), 29-58.
- 김종엽, 정민승. (2019). *입시는 우리를 어떻게 바꾸어놓았는가*. 서울: 교육과학사.
- 김종철. (2020). 코로나 환란, 공생의 윤리. *녹색평론*, 172, 2-8.
- 김찬국. (2021). 학교 환경교육 추진 방향과 (가칭)학교환경교육법에 관한 연구. 교육부-민주주의연구소.
- 김찬미. (2020). 듀이의 '반성적 사고'의 의미와 사회과교육에의 적용. *시민교육연구*, 52(2), 91-112.
- 김철수. (1993). *헌법학개론*. 서울: 박영사.
- 김학성. (2011). *헌법학원론*. 서울: 박영사.
- 김현우. (2021). 기후 문해력, 사람과의 관계에 대한 이해와 공감. *뉴스레터 2021년 5월호*. 노동도시연대.
- 김현준. (2020). 사법상 환경책임과 공법상 환경책임. *법과정책연구*, 20(1), 259-291.
- 김형식. (2020). *좀비학 - 인간 이후의 존재론과 신자유주의 너머의 정치학*. 서울: 갈무리.
- 김혜은. (2009). 다중지능 이론의 비판적 성찰. *인간발달연구*, 16(4), 1-19.
- 남미자. (2019). 교육 공공성을 바라보는 다른 시선. *민들레*, 126, 124-131.
- 남미자. (2020). 기후위기와 교육체제의 전환 방향. *기본연구 2020-05*. 경기도교육연구원.
- 남미자. (2021). 교육의 생태적 전환이 가지는 정치·사회적 의미. *환경정의와 교육의 생태적 전환*, 한국환경사회학회 연구발표회 발표자료.
- 남미자, 박복선. (2021). 탈성장주의 교육의 의미와 가능성. *이슈페이퍼 2021-04*. 경기도교육연구원.
- 남상준. (1995a). *환경교육론*. 서울: 대학사.

- 남상준. (1995b). 환경운동의 실제와 방향: '환경과' 독립의 교육사적 의의와 교훈. 한국학교보건학회지, 8(1), 1-7.
- 노기호. (1998). 교사의 교육권에 관한 연구. 한양대학교 대학원 박사학위 논문.
- 문무겸. (1958). 환경에의 적응과 교육. 단원, 1, 30-38. 단국대학교학도호국단.
- 박경태. (2018). 성폭력 교수 구하기에 맞선 학습권 투쟁, 9년의 경험과 기억 이야기. 경제와사회, 120, 36-89.
- 박복선. (2011). 교육의 생태적 전환을 위하여. 오늘의교육, 4, 70-80.
- 박창언. (2019). 교육과정과 교육법. 서울: 학지사.
- 박철홍. (2013). '하나의 경험'에서 작용하는 사고의 특성에 비추어 본 탐구의 성격: 반성적 사고 단계의 얇에 대한 분석. 교육철학연구, 35(1), 67-95.
- 박태현. (2017). 생명·환경가치를 반영한 헌법개정안. <헌법, 인간과 동물, 환경을 담다> 국회토론회 자료집.
- 박태현. (2020). 지구법학이란 무엇인가. 지구를 위한 법학-인간중심주의를 넘어 지구중심주의로. 서울: 서울대학교출판문화원.
- 부산여성사회교육원. (2016). 여성주의 교육, 시공을 묻다. 서울: 도서출판 선정.
- 로베트로 웅거. (2017). 민주주의를 넘어 - 급진민주주의자의 정치경제사회 혁신 프로그램. 이재승 역. 서울: 엘피.
- (사)환경교육센터. (2014). 한국의 환경교육운동사. 경기도 파주: 한국학술정보(주).
- 성기선. (2011). 교육의 중립성은 존재하는가?. 우리교육, 2011년 봄호, 42-51.
- 성봉근. (2019). 기후변화협약과 법정정책 과제로서의 적응성. 유럽헌법연구, 31, 589-632.
- 손준중. (2018). 한국교육의 사회적 풍경 - 교육사회학의 주요 쟁점. 서울: 학지사.
- 손진희. (2020). 코로나19 상황에서 청소년의 학습권에 관한 연구. 법과인권교육연구, 13(3). 87-112.
- 송현주. (2009). 페미니스트 페다고지의 이론적 접근. 여성교육개론. 경기도 파주: 교육과학사.
- 수수감자. (2021). 기후위기, '막아내는' 것이 아닌 '함께 겪는 것'. 월간 워커스, 83, 20-21.
- 시아란, 심너울, 강유리, 범유진, & 해도연. (2019). 대멸종. 서울: 안전가옥.
- 심민석. (2020). 환경권에 대한 국가의 적극적 보호 의무와 법리적 시각 변화. 유럽헌법연구, 32, 73-113.
- 안성균. (2016). 교육의 생태적 전환을 위한 전환학교. 만들레, 104.
- 안주열. (2005). 학습권에 관한 법적 고찰. 비교법학, 5, 493-534.
- 오동석. (2011). 학습권에 대한 헌법적 이해. 우리교육, 2011년 여름호, 52-63.
- 오동석. (2020). 지구법학과 헌법. 지구를 위한 법학-인간중심주의를 넘어 지구중심주의로. 서울: 서울대학교출판문화원.
- 유성상. (2020). 인권과 학교교육. 서울: 피와이메이트.
- 유인호. (1973). 경제성장과 환경파괴. 계간 창작과비평, 29. 경기도 파주: 창비.
- 윤상혁. (2015). 전환을 위한 사유: 교육의 생태적 전환에 대한 소고. 오늘의교육, 26, 30-46.
- 윤상혁. (2020). 2020 교육의 생태적 전환 포럼: 생태 문명을 향한 교육 혁신, 생태 전환 교육과정 레퍼런스 발표내용.
- 윤소라. (2018). 자연환경훼손의 예방 및 피해구제와 행정소송법 개정안. 환경법과정책, 20, 221-251.
- 이병승. (2016). 소로우의 생태주의적 사유와 실천의 교육적 의의: 월든을 중심으로. 교육철학, 61, 79-103.
- 이상만. (2013). 헌법상 환경권의 실질적 보장을 위한 환경법체계의 정립에 관한 연구. 원광대학교 대학원 박사학위 논문.

- 이상호. (2008). 조지스큐-로이젠(N. Georgescu-Roegen)의 생명경제학과 플로우펀드 모델. 경제학연구, 56(4), 195-221.
- 이상호. (2016). 생태경제학과 탈성장. 기억과전망 여름호(통권 34호), 149-186.
- 이윤주. (2018). 청소년의회 운영 개선방안 연구(1). 한국청소년정책연구원.
- 이정진. (2020). 정치교육의 현황과 개선방안 연구. 입법과정, 12(1), 5-29.
- 이정희. (2017). 일본에서의 주권자 교육: 부교재 '우리가 이끌어가는 일본의 미래' 분석을 중심으로. 글로벌교육연구, 9(4), 83-104.
- 이재성. (2016). 기후변화와 생태교육의 가능성 모색. 한국학논집, 62, 7-39.
- 이재영. (2008). 환경교육사와 환경교육론. 중등학교 교사 환경직무연수 교재. 환경부.
- 이재영. (2017). 국가 차원의 환경교육 추진체계 구축방안 연구. 환경부-(사)한국환경교육학회.
- 이재영. (2019). 한국 환경교육 제도화 10년의 성과와 과제. 환경교육, 32(4), 423-436.
- 이재영. (2020). 환경학습권과 교육과정의 생태적 전환. 2020 교육의 생태적 전환 포럼: 생태문명을 향한 교육 혁신, 생태전환 교육과정 레퍼런스 자료집. 교육공동체 벗.
- 이재희. (2021). 기후변화에 대한 사법적 대응의 가능성: 기후변화 헌법소송을 중심으로. 저스티스, 182(2), 342-390.
- 이하영. (2021). 여성 청소년 정치 참여에 관한 문화기술지 연구 - 청소년 페미니스트 네트워크 '위티'를 중심으로 -. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이희진. (2020). 참정권교육에 대한 고등학생 의견 조사. 연구보고서 2020(수시)-1. 경상남도교육청 교육연구정보원.
- 인권교육센터 들. (2020). 18세 선거권 시대, 청소년은 어떻게 시민이 되는가. 청소년 시민의 주체 형성 과정과 청소년 인권운동의 과제 연구 보고 발표 자료집.
- 임근욱. (2015). 제주도 방문객의 신생태패러다임 척도에 의한 환경인식 연구. 관광레저연구, 27(5), 39-55.
- 임진경, 허혜경. (2019). 델파이 기법을 활용한 유아 생태 소양 평정척도 검사도구 개발 연구. 학습자중심교과교육연구, 19(2), 1-40.
- 장은주. (2019). 한국의 민주시민교육: 사회적 합의의 방향과 제도화의 과제. 학교 민주시민교육의 시계적 동향과 과제. 서울: 살림터.
- 장호순. (2007). 미국 헌법과 인권의 역사. 서울: 개마고원.
- 전경옥. (2000). 근대성과 성찰적 근대화 논의에 대한 페미니스트 비판: 인식론적 가능성. 한국정치학회보, 33(4), 43-62.
- 전국시도교육감협의회 학교환경교육 정책연구단. (2020). 기후위기 · 환경재난시대 학교환경교육 활성화 방안 연구. 2020 정책연구보고서.
- 전치형, 김성은, 김희원, & 강미량. (2021). 호흡공동체: 미세먼지, 코로나19, 폭염에 응답하는 과학과 정치. 경기도 파주: 창비.
- 전현곤. (2009). 학교교육의 근대적 주체 형성 문제와 교육적 대안. 열린교육연구, 17(2), 1-22.
- 정기오. (2018). 교육기본법상 학습권의 법적 성격 및 교육법체계상의 의의에 관한 연구. 교육법학연구, 30(1), 75-95.
- 정영화. (2010). 헌법상 교육기본권과 학부모의 학교선택권 -학교평준화제도의 위헌성-.홍익법학, 11(2), 255-283.
- 정용주. (2015). '생태적 탈근대'로서 교육의 생태적 전환. 오늘의교육, 26, 47-65.
- 정용주. (2021). 통섭적 생태전환교육 정책의 가능성. 환경정의와 교육의 생태적 전환, 한국환경사회학회 연구발표회 발표자료.

- 정정훈. (2014). *인권과 인권들: 정치의 원점과 인권의 영속혁명*. 서울: 그린비.
- 정현승. (2003). 학생의 학습권과 교육권에 관한 소고. *교육법학연구*, 15(2), 223-252.
- 조영선. (2020). *인권을 만난 교육, 교육을 만난 인권*. 서울: 교육공동체 벗.
- 조효제. (2007). *인권의 문법*. 서울: 후마니타스.
- 조효제. (2020). *인권의 눈으로 기후위기와 팬데믹을 읽다 - 탄소 사회의 종말*. 경기도 파주: 21세기북스.
- 진 낭. (2021). 학생인권조례는 무엇에 저항해 왔는가 - 학생인권조례로 본 인권 제도화의 역사. *오늘의교육*, 62, 149-158.
- 진시원. (2020). 민주시민교육의 정의, 목적, 필요성. 시민주권과 민주시민교육. 부산대학교출판문화원, 69-100.
- 최오규. (1966). 환경과 교육. *강원교육*, 62, 108-111.
- 최돈형, 남상준, 김영란, & 이재영. (1992). 학교 환경교육 내실화 방안에 관한 조사. *교육월보*, 9, 84-91.
- 최돈형, 남상준, 이재영, & 손연아. (2001). 제2차 중·장기 환경교육 강화방안 연구. 환경부.
- 최돈형, 이성희. (2012). *교육이 환경을 만나다, 한국 학교 환경교육사 산책*. 경기도 파주: 한국학술정보(주).
- 최소영, 김기대. (2018). 구성주의에 기초한 생태교육 방법에 대한 고찰. *교육과학연구*, 20(2), 169-192.
- 최소영, 김기대. (2019). Capra의 생태계 원리 기반 생태교육 프로그램이 중학생들의 생태소양 함양에 미치는 효과. *교사교육연구*, 58(4), 527-538.
- 하대현. (1998). H. Gadner의 다지능 이론의 교육적 적용 - 그 가능성과 한계 -. *교육심리연구*, 12(1), 3-100.
- 한국법제연구원. (2011). *교육기본법 해설. 2011 법제처 연구용역 보고서*.
- 한상운. (2010). 한국에서의 환경책임 입법방안에 관한 법적 검토. *환경법과정책*, 5, 217-241.
- 한상운, 서은주. (2019). 최근 환경헌법 개정의 방향 및 법적 효과. *환경정책*, 27(2), 99-133.
- 한진희, 김재훈. (2008). 국가 성장 전략으로서의 녹색성장: 개념 · 프레임워크 · 이슈. *녹색성장 국가 성장 전략의 모색 회의 발표 자료*.
- 허 영. (2011). *한국헌법론*. 서울: 박영사.
- 허영식, 신두철. (2007). *민주시민교육 핸드북*. 서울: 도서출판 오름.
- 환경교육센터. (2014). *한국의 환경교육운동사*. 경기도 파주: 이담북스.
- 환경부. (2009). *환경30년사 편찬사업 결과보고서*.
- 황인철. (2020). 코로나, 그리고 생태와 기후위기. *월간 복지동향*, 260, 35-39.
- 홍웅선. (1971). 환경교육의 기본방향. *공해대책*, 13, 21-25.
- 안토니오 그람시. (1993). *그람시의 옥중수고*. 이상훈 역. 서울: 도서출판 거름.
- 미셸 푸코. (2012). *생명관리정치의 탄생*. 심세광 역. 서울: 난장.
- 라투슈, 세르주. (2014). *탈성장 사회 - 소비사회로부터의 탈출*. 양상모 역. 서울: 오래된생각.
- 라투슈, 세르주. (2015). *성장하지 않아도 우리는 행복할까?*. 이상빈 역. 서울: 민음사.
- 로절린드 C. 모리스. (2013). *서발턴은 말할 수 있는가? 서발턴 개념의 역사에 관한 성찰들*. 태혜숙 역. 서울: 그린비.
- 로자 브라이도티. (2015). *포스트휴먼*. 이경란 역. 경기도 파주: 아카넷.

- 아이리스 영. (2020). 포용과 민주주의. 김희강 · 나상원 역. 서울: 박영사.
- 오노프리오 로마노. (2018). 데팡스. 탈성장개념어사전. 강이현 역. 충남: 그물코. 162-168.
- 이마무라 히토시. (1999). 근대성의 구조. 이수정 역. 서울: 민음사.
- 장 프랑수와 리오타르. (2018). 포스트모던의 조건. 유정완 역. 서울: 민음사.
- 코막 컬리넨. (2016). 야생의 법. 박태현 역. 서울: 로도스.
- 토마스 베리. (2015). 황혼의 사색-성스러운 공동체인 지구에 대한 성찰. 박만 역. 경기도 고양: 한국기독교연구소.
- 파울루 프레이리. (2002). 페다고지. 남경태 역. 서울: 그린비.
- 프리초프 카프라·우고 마테이. (2019). 최후의 전환-지속 가능한 미래를 위한 커먼즈와 생태법. 박태현·김영준 역. 서울: 경희대학교 출판문화원.
- Stephen J. Ball. (2019). 푸코와 교육 - 현대 교육의 계보. 손준중, 오유진, 김기홍, 황정란 역. 서울: 피와이메이트.
- Bilsker, D. & Marcia, J. E. (1991). Adaptive Regression and Ego Identity. *Journal of Adolescence*. Vol. 14. No. 1.
- Carole Modis. (2005). Quarterly News, QNT60(APRIL-JUNE), 5. Association of Former WHO Staff.
- Christopher D. Stone. (1972). Should Trees Have Standing? Toward Legal Rights for Natural Objects. *Environmental Ethics: The Big Questions*. 110-119.
- Dunlap, R. E Van Liere. (1978). New Environmental Paradigm. *The Journal of Environmental Education*, 9(4), 10-19.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1983). Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1979). Discipline and punish. New York: Pantheon Press.
- Geoff Whitty. (2006). Teacher professionalism in a new era. Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March 2006.
- Georgescu-Roegen, N. (1976). Energy and Economic Myths. New York: Pergamon Press Inc.
- Habermas, J. (1996). Between facts and norms. MIT Press in Cambridge, Mass.
- Haraway, D. (2016). Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene. Durham, NC: Duke University Press.
- Hart, R. A. (1997). Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizen in Community Development and Environmental Care. New York. UNICEF.
- Hirsch, F. (1999). Social limits to growth. Cambridge: Harvard Univ.
- Houser, N. O. (2009). Ecological democracy: An environmental approach to citizenship education. *Theory & Research in Social Education*, 37, 192-214.
- Hoskin, K. (1990). Foucault under examination: the crypto-educationalist unmasked. In S. J. Ball (Ed.), *Roucault and education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- Hunt, P. H. & Metcalf, L. E. (1968). Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding (2nd Ed.). New York: Harper & Row Publishers.

- Laura Lundy. (2007). 'Voice' is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child", *British Educational Research Journal*, Vol.33, No. 6.(Dec., 2007), 924-942.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mark T. Kissling & Jonathan T. Bell. (2020). Teaching social studies amid ecological crisis. *Theory & Research in Social Education*, 48(1), 1-31.
- Nancy Fraser. (1993). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy, in Bruce Robbins(ed.), *The Phantom Public Sphere*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Orr, D. W. (1991). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York: S.U.N.Y, Press.
- Sagan, D. (2011). The human is more than human: Interspecies communities and the new "facts of life". (*Society for Cultural Anthropology*).
- Sarup. (1991). *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*. University of Georgia Press.
- Vine Deloria. (2001). American Indian metaphysics. In V. Deloria Jr. & D. R. Wildcat (Eds.), *Power and place: Indian education in America*. 1-6. Golden, CO: Fulcrum.
- Wiseman, M., & Bogner, F. X. (2003). A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 783-794.
- Woodman, D. (2009). The mysterious case of the pervasive choice biography: Ulrich Beck, structure/agency, and the middling state of theory in the sociology of youth. *Journal of youth studies*, 12(3), 243-256.
- 가톨릭뉴스. (2021.9.8.). "기후위기 대응, `정의로운 전환` 이뤄져야". http://www.cpbc.co.kr/CMS/news/view_body.php?cid=809354&path=202109 (2021.10.25. 인출)
- 강찬수. (2017.11.4.). 살충제 DDT, 약이나 독이나. *중앙일보*. <https://www.joongang.co.kr/article/22082451#home> (2021.10.23. 인출)
- 경남매일. (2021.10.4.). 그린스마트 미래학교 사업, '줄속·부실 추진'...대대적 점검 나서야. <http://www.gnmaeil.com/news/articleView.html?idxno=480795> (2021.10.25. 인출)
- 경향신문. (2021.4.29.). "케으른 기후변화법은 위헌" 독일 헌재, 정부 뺏겨왔다. <https://www.khan.co.kr/world/europe-russia/article/202104292201001> (2021.12.14. 인출)
- 그린포스트코리아. (2020.3.4.). 좋은 삶 설계하려면 환경교육이 중요하죠. <http://www.greenpostkorea.co.kr/news/articleView.html?idxno=114956> (2021.10.1. 인출)
- 김예찬. (2020.1.30.). 청소년 알 권리, 어디서부터 시작해야 할까?. 인권재단 사람. <https://hrfund.or.kr/now-equality/?q=YToxOntzOjEyOiJrZXI3b3JkX3R5cGU0I3M6MzoiYWxsljt9&bmode=view&idx=5142754&t=board> (2021.10.19. 인출)
- 남미자. (2021.6.10.). 학교에서 탈성장을 가르칠 수 있을까?. 생태적 지혜 미디어. 매거진 오피니언. <https://ecosophialab.com/학교에서-탈성장을-가르칠-수-있을까.> (2021.10.23. 인출)

- 남미자. (2021.9.2.). 과정형으로서의 교육과 완성형으로서의 입시. 생태적 지혜 미디어. 매거진 오피니언. <https://ecosophialab.com/과정형으로서의-교육과-완성형으로서의-입시>. (2021.10.18. 인출)
- 노컷뉴스. (2020.10.29.). 기후위기시대 포럼... '환경학습권 보장' 법 개정 한목소리. <https://www.nocutnews.co.kr/news/5438281>. (2021.3.5. 인출)
- 뉴스1. (2020.7.22.). 반기문 "환경재난의 시대, 미래세대에 '환경학습권' 보장해야". <https://www.news1.kr/articles/?4003285> (2021.11.18. 인출)
- 세계일보. (2020.7.10.). '너흰 만들어, 우린 쓸게'... 온실가스 감축 '환경 부정의'. <https://www.segye.com/newsView/20200710512185> (2021.6.8. 인출)
- 세계일보. (2021.11.14.). 석탄발전 단계 감축... COP26 진통 끝 폐막. <http://www.segye.com/newsView/20211114508633?OutUrl=naver> (2021.11.18. 인출)
- 아바즈. (2021.9.7.). 브리핑: 기후불안이란 무엇인가?: 더딘 기후 행동이 어떤 결과를 낳았는지, 그리고 우리가 무엇을 할 수 있는지. https://secure.avaaz.org/campaign/kr/climate_anxiety_briefing_2021/?copy (2021.10.7. 인출)
- 아사르 린드백. (2007.6.19.). '스웨덴식 모델'의 변화. 파이낸셜뉴스. <https://www.fnnews.com/news/200706191730506215?t=y> (2021.10.23. 인출)
- 애니멀피플. (2017.11.19.). "코끼리 풀어줘라"... 비인간인격체 소송 시작됐다. https://www.hani.co.kr/arti/animalpeople/human_animal/819649.html (2021.11.19. 인출)
- 연합뉴스. (2020.5.3.). 서울교육청, 금고 선정 시 '탈석탄' 금융기관 우대. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20200429187100004>. (2021.3.9. 인출)
- 연합뉴스. (2020.5.22.). 평생 환경학습권 통해 '환경 시민' 양성, 환경교육 강화. <https://www.hankyung.com/society/article/202005225170Y>. (2021.3.5. 인출)
- 오마이뉴스. (2011.11.16.). [권신영의 해리포터 너머의 영국] 글래스고 기후회의가 남긴 숙제 "전 세계 지도자들의 민낯... 영국 총리는 왜 소리쳤나". <http://omn.kr/1w0k2> (2021.11.18. 인출)
- 오마이뉴스. (2021.7.30.). "탄소예산, 고작 7년 남아... 환경 교육 필수로 돼야" 환경교사모임, '지구 생태용량 초과'의 날 (29일) 기자회견 열어. <http://omn.kr/1unbc> (2021.11.18. 인출)
- 오민규. (2021.9.3.). 허리케인이 강타한 뉴욕에서. <https://www.facebook.com/100004380162443/videos/145582121077029> (2021.11.18. 인출)
- 장다울. (2020.10.20.). 한국이 왜 기후약당? 국가 온실가스 감축 목표, NDC란?. <https://www.greenpeace.org/korea/update/15430/blog-ce-what-ndc-mean-for-korea> (2021.6.27. 인출)
- 조윤희. (2019.12.31.). 18세의 선거권에 반대한다. 펜앤드마이크. <https://www.pennmike.com/news/articleView.html?idxno=26543> (2021.10.21. 인출)
- 중앙일보. (2020.5.26.). 기후단식 열흘 녹색당원... '文' 찾아온 북극곰' 영상 비판 왜. <https://www.joongang.co.kr/article/24067163> (2021.11.18. 인출)
- 진냥. (2021.8.13.). 청소년은 미래세대가 아니다: 현재의 문제를 외면하는 비겁한 사회. 프레시안. https://www.pressian.com/pages/articles/2021081214563701232?utm_source=naver&utm_medium=search (2021.10.7. 인출)
- 한겨레21. (2021.11.18.). 북극곰과 에코백이 가리는 세계. <http://naver.me/5PJ8WiFK> (2021.11.18. 인출)
- Blue Screen. (2021.9.23.). ECO-NATIVE 에코네이티브 2021. <https://blog.naver.com/>

artspacebluescreen/222514558433 (2021.10.18. 인출)

EBS NEWS. (2021.6.11.). 그린스마트 미래학교 추진단 출범… 방향은?. <https://news.ebs.co.kr/ebnews/allView/60055204/N> (2021.10.25. 인출)

KBS NEWS. (2021.3.3.). “30년 내내 북극곰 사진만”…교과서 이대로 괜찮나?. <https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=5130641> (2021.11.18. 인출)

The Korea Times. (2012.6.7.). Green growth is a revolutionary paradigm shift. http://www.koreatimes.co.kr/www/nation/2021/10/370_112618.html (2021.10.23. 인출)

Unequal Scenes. (2021.9.2.). And through it all! @Grubhub delivery still out there bringing your dinner #ida #flooding #brooklyn. <https://twitter.com/i/status/1433252530713243648> (2021.11.18 인출)

Lauren Kaori Gurley & Joseph Cox. (2021.9.3.). Gig Workers Were Incentivized to Deliver Food During NYC's Deadly Flood. <https://www.vice.com/en/article/5db8zx/gig-workers-were-incentivized-to-deliver-food-during-nycs-deadly-flood?fbclid=IwAR2kwWMSmzNtnBWk8jt32IF9jnMST9pInXdMgFaig0tKImUPMZesUSxK8> (2021.11.18 인출)

부록 1. 면담참여자 동의서

연구 참여 동의서 연구 참여자용 설명서

연구과제명 : 기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권의 보장

연구책임자 : 이희진 (경상남도교육청 교육연구정보원 교육정책연구소 파견교사)

이 연구는 학교교육 체제가 기후위기에 대응할 수 있도록 전환되고 더불어 그 전환에 있어 학생들의 환경학습권을 보장하기 위한 제도적 방안을 제시하고자 하는 연구입니다. 귀하께서는 본 연구에 참여할 것인지 여부를 결정하기 전에, 설명서와 동의서를 신중하게 읽어볼 것을 권합니다. 본 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 참여하게 됩니다. 아래 내용을 읽은 후 연구 참여에 대해 생각해보시고, 필요하다면 다른 사람들과 의논해보신 후 참여 의사를 밝혀주세요.

1. 연구의 배경과 목적

- 우리 사회에서 교육은 의무나 필요성, 또는 개인의 성공을 위해 감수해야 하는 것으로 여겨지고 권리적 측면으로 접근되는 경우는 많지 않았습니다. 법적으로 학생의 권리는 구체화되어 있지 않으며, 학생인권조례가 거의 최초로 배우는 사람의 권리를 밝힌 법제도라 할 수 있습니다. 유사한 맥락에서 어린이와 청소년은 주체로 인정받지 못하고 있으며 기후위기에 대응하기 위한 사회의 전환에서도 배제되는 경우가 많습니다.
- 기후위기의 당사자는 모든 지구 생명체이며 따라서 어린이와 청소년 역시 기후위기의 당사자이자 기후위기 대응의 주체이라는 점에 기반하여, 이 연구는 학생중심적으로 혁신되어 온 교육계의 노력을 계승하고 학생들이 기후위기에 대해 학습하고 행동할 수 있는 교육적·사회적·정치적 권리 전체를 환경학습권으로 이해하고자 합니다. 새로운 시대의 교육권인 환경학습권의 개념을 구체적으로 제시하고, 환경학습권을 보장할 수 있는 법제도적 개선방안을 모색하고자 합니다.

2. 연구 방법 및 연구 참여자의 역할

- 만일 귀하가 이 연구에 참여의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다.
 - ① 연구주제와 관련된 면담이 진행되며, 면담은 연구자의 질문과 귀하의 응답으로 이루어집니다. 회당 2시간 내외의 시간이 소요됩니다.
 - ② 면담은 1:1로도, 또는 여러 명의 집단으로도 이루어질 수 있으며, 필요에 따라 추가 면담에 대한 요청이 있을 수 있습니다.
 - ③ 실제 경험과 생각, 의견이 이 연구에서 가장 중요한 자료입니다. 솔직하고 성실하게 이야기해주는 시기를 부탁드립니다.

4. 연구 참여 기간

- 귀하는 이 연구를 위해 2021년 9~11월의 기간 동안 참여를 요청받을 것입니다.

5. 연구 참여에 따른 혜택

- 귀하가 이 연구에 참여하는데 있어 직접적인 이득은 없습니다. 다만, 귀하가 제공하는 정보는 기후 위기 시대의 교육 전환 방향을 찾는 데 중요하게 활용될 것입니다.

6. 연구 참여자 보호

- 연구 참여 과정에서 원하지 않는 정보나 경험은 이야기하지 않아도 됩니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 생기면 주저하지 말고 연구자에게 꼭 이야기해주세요.

7. 연구 참여자의 개인정보 및 비밀의 보장

- 이 연구에서 수집된 개인정보의 관리책임자는 경상남도교육청 교육연구정보원 교육정책연구소 이희진(연구책임자)입니다.
- 연구 과정에서 수집되는 자료는 개인정보(이름, 소속, 연락처 등), 면담 녹음 내용, 귀하가 제공하는 자료가 될 것입니다. 연구 과정에서 얻은 모든 개인정보는 비밀이 보장되고, 연구 과정에서 얻은 개인정보 및 자료는 분석 시 개인을 식별할 수 없도록 익명화하여 사용되고 수집된 개인정보는 개인정보보호법에 따라 적절하게 관리됩니다.
- 개인식별정보를 제외한 조사 자료는 현행 법률과 연구심의회위원회의 결정이 허용하는 범위 내에서 연구 및 학술적 목적으로 제3자에게 제공될 수 있습니다.
- 귀하가 이야기한 내용은 녹음되고 문자로 입력될 것입니다. 수집된 내용은 연구 목적 외에는 절대로 사용되지 않을 것이며, 귀하가 원할 시, 연구보고서 발간 전에 보고서 내에 수록된 귀하의 경험에 대한 내용을 확인할 수 있습니다.

8. 자발적 연구 참여와 중지

- 귀하는 이 연구에 참여하지 않을 자유가 있으며 이 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다. 또한, 귀하는 연구에 참여하는 도중에 언제든지 그만 둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 언제든지 연구책임자에게 이야기해주세요.

9. 연구관련 문의

- 본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 참여와 관련하여 중요한 문제가 발생했을 경우 연구책임자에게 연락주시기 바랍니다.

동 의 서

연구과제명 : 기후위기 대응 교육체제 구축과 환경학습권의 보장

연구책임자 : 이희진 (경상남도교육청 교육연구정보원 교육정책연구소 파견교사)

1. 나는 본 연구의 설명서를 모두 읽었으며 궁금한 사항에 대한 충분한 답변을 들었습니다.
2. 나는 연구 참여에 따른 위험과 이득에 대하여 듣고 충분히 이해하였습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고, 이러한 결정이 나에게 어떠한 불이익도 주지 않을 것이라는 것을 알고 있습니다.

연구참여자 이름: _____ 서명: _____ 서명일: _____

동의취득자
(연구진) 이름: _____ 서명: _____ 서명일: _____

부록 2. 환경학습권 관련 법 조항과 권리 분석

<표 부-1> 「대한민국 헌법」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제10조	모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며, 행복을 추구할 권리를 가진다. 국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 이를 보장할 의무를 진다.	행복 추구권
제21조	① 모든 국민은 언론·출판의 자유와 집회·결사의 자유를 가진다.	자유권
	② 언론·출판에 대한 허가나 검열과 집회·결사에 대한 허가는 인정되지 아니한다.	자유권
	③ 통신·방송의 시설기준과 신문의 기능을 보장하기 위하여 필요한 사항은 법률로 정한다.	자유권
제26조	① 모든 국민은 법률이 정하는 바에 의하여 국가기관에 문서로 청원할 권리를 가진다.	청구권
	② 국가는 청원에 대하여 심사할 의무를 진다.	청구권
제31조	① 모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.	교육권
제34조	① 모든 국민은 인간다운 생활을 할 권리를 가진다.	기본권
	② 국가는 사회보장·사회복지의 증진에 노력할 의무를 진다.	사회권
	④ 국가는 노인과 청소년의 복지향상을 위한 정책을 실시할 의무를 진다.	사회권
	⑥ 국가는 재해를 예방하고 그 위험으로부터 국민을 보호하기 위하여 노력하여야 한다.	기본권
제35조	① 모든 국민은 건강하고 쾌적한 환경에서 생활할 권리를 가지며, 국가와 국민은 환경보전을 위하여 노력하여야 한다.	환경권
제37조	① 국민의 자유와 권리는 헌법에 열거되지 아니한 이유로 경시되지 아니한다.	기본권

<표 부-2> 「비엔나선언 및 행동계획」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
12절	세계인권대회는 많은 국가가 「아동의 권리에 관한 협정」(the Convention on the Rights of the Child)을 조기 비준한 것을 환영하며, 세계정상회담에서 채택된 선언과 행동계획 속의 아동의 인권에 대한 인식에 주목하면서, 1995년까지 협약을 전세계적으로 비준할 것과, 당사국들이 필요한 모든 입법적, 행정적, 기타 수단들을 동원하고 이용가능한 지원을 최대한도로 배정함으로써 협약을 효과적으로 이행할 것을 촉구한다. 아동과 관련된 모든 행동에서, 아동에 대한 무차별과 아동의 최대한의 이익이 우선적으로 고려되어야 하며, 아동의 의견이 존중되어야 한다. 아동에 대한 방어와 보호, 특히 여아, 기아, 부랑아, 아동포르노, 아동매춘 또는 장기매매를 포함해서 경제적으로 성적으로 착취당하는 아동, AIDS를 비롯한 질병으로 희생되는 아동, 난민아동, 수용아동, 무력분쟁의 아동 기근과 홍수 기타 재난에 희생된 아동에 대한 방어와 보호를 위해 국내적, 국제적 장치와 계획들이 강화되어야 한다. 이 협정의 이행을 지원하기 위해 국제협력과 연대가 증진되어야 하며, 아동의 권리는 국제연합의 범세계적인 인권활동에서 우선되어야 한다.	기본권, 정치권, 환경권, 아동 이익 최우선 원칙
	또한 세계인권대회는 아동의 인격이 완전하고 조화롭게 발전되기 위해서는 가족적 환경에서 성장해야 하고, 따라서 이러한 환경을 보다 광범위하게 보호해야 함을 강조한다.	환경권

<표 부-3> 「유엔아동권리협약」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제3조	(2) 당사국은 아동이 필요한 보호를 받도록 입법적, 행정적 조치를 적절히 수행해야 한다.	아동이익 최우선 원칙
	(3) 당사국은 아동에 대한 배려와 보호에 책임있는 기관, 편의 및 시설이 관계 당국이 설정한 기준, 특히 안전과 위생분야 그리고 직원의 수 및 적격성은 물론 충분한 감독면에서 기준에 따를 것을 보장하여야 한다.	환경권
제6조	(1) 당사국은 모든 아동이 생명에 관한 고유의 권리를 가지고 있음을 인정한다.	기본권
	(2) 당사국은 가능한 한 최대한도로 아동의 생존과 발전을 보장하여야 한다.	기본권
제12조	(1) 본인의 의견을 형성할 수 있는 아동은 본인에게 영향을 미치는 일에 관하여 자신의 견해를 표현하고 존중받을 권리를 가진다. 당사국은 아동의 나이와 성숙도를 고려하여 아동의 견해에 상당한 비중을 두어야 한다.	아동 의견 존중의 원칙, 정치권
	(2) 아동에게 영향을 미치는 어떠한 절차에 있어서도 직접 또는 대표자나 적절한 기관을 통하여 진술할 기회가 주어져야 한다.	정치권, 청구권
제13조	(1) 아동은 표현에 대한 자유권을 가진다. 이 권리는 구두, 필기 또는 인쇄, 예술의 형태 또는 아동이 선택하는 기타의 매체를 통하여 모든 종류의 정보와 사상을 국경에 관계없이 추구하고 접수하며 전달하는 자유를 포함한다.	자유권, 정치권
제14조	(1) 당사국은 아동의 사상, 양심 및 종교의 자유에 대한 권리를 존중하여야 한다.	자유권, 정치권
제15조	(1) 당사국은 아동의 결사의 자유와 평화적 집회의 자유에 대한 권리를 인정한다.	자유권, 정치권
	(2) 당사국은 아동이 그의 부모나 후견인 또는 가족 구성원의 신분 활동 표명된 의견 또는 신념을 이유로 하는 모든 형태의 차별이나 처벌로부터 보호되도록 보장하는 모든 적절한 조치를 취하여야 한다.	기본권, 정치권
제17조	당사국은 대중매체가 수행하는 중요한 기능을 인정하며, 아동이 다양한 국내적 및 국제적 정보원으로부터의 정보와 자료, 특히 아동의 사회적, 정신적, 도덕적 복지와 신체적, 정신적 건강의 향상을 목적으로 하는 정보와 자료에 대한 접근권을 보장하여야 한다. 다. 아동 도서의 제작과 보급을 장려하여야 한다. 라. 대중매체로 하여금 소수 집단에 속하거나 원주민인 아동의 언어상의 곤란에 특별한 관심을 기울이도록 장려하여야 한다.	정보권, 교육권
제24조	(1) 당사국은 도달가능한 최상의 건강수준을 향유하고, 질병의 치료와 건강의 회복을 위한 시설을 사용할 수 있는 아동의 권리를 인정한다. 당사국은 건강관리지원에 관한 아동의 권리가 박탈되지 않도록 노력하여야 한다.	기본권
제27조	모든 아동은 자신의 신체적, 정신적, 사회적 발달에 적합한 생활 수준을 누릴 권리가 있으며, 이를 위하여 부모와 당사국은 아동발달에 요구되는 생활 여건을 조성하려고 노력해야 할 책임이 있다.	청구권, 환경권
제28조	1. 당사국은 아동의 교육에 대한 권리를 인정하며, 점진적으로 그리고 기회균등의 기초 위에서 이 권리를 달성하기 위하여 특히 다음의 조치를 취하여야 한다. 라. 교육 및 직업에 관한 정보와 지도를 모든 아동이 이용하고 접근할 수 있도록 조치하여야 한다.	교육권, 정보권
제29조	당사국은 아동교육이 다음의 목표를 지향하여야 한다는 데 동의한다. 마. 자연환경에 대한 존중의 진전	교육권, 환경권

<표 부-4> 「환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 법은 환경교육의 활성화 및 지원에 필요한 사항을 정하여 모든 국민의 환경학습권을 보장하고 기후변화 등 다양한 환경문제를 효과적으로 예방하고 해결할 수 있는 소양과 역량을 갖추게 함으로써 국가와 지역사회의 환경보전 및 지속가능한 발전에 이바지하게 함을 목적으로 한다.	교육권
제2조 (정의)	이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다. 1. "환경교육"이란 국민이 환경의 중요성을 이해하고, 환경을 보전하고 개선하는 데 필요한 지식·기능·태도·가치관 등을 갖추어 환경의 보전 및 개선을 실천하도록 하는 교육을 말한다. 2. "학교환경교육"이란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 학교·법인에서 학생을 대상으로 실시하는 환경교육을 말한다. 가. 「유아교육법」 제2조제2호에 따른 유치원 나. 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교 다. 「고등교육법」 제2조에 따른 학교 라. 「한국과학기술원법」에 따른 한국과학기술원, 「광주과학기술원법」에 따른 광주과학기술원, 「대구경북과학기술원법」에 따른 대구경북과학기술원 및 「울산과학기술원법」에 따른 울산과학기술원 3. "사회환경교육"이란 학교 환경교육을 제외한 환경교육을 말한다.	환경권, 교육권
제4조 (책무)	① 국가 및 지방자치단체는 환경교육의 활성화를 위한 시책을 수립·시행하여야 하며, 이와 관련된 민간의 활동을 지원할 책무를 진다.	교육권
	② 제2조 제2호 나목에 따른 학교의 장은 학교의 교육 여건에 적합한 범위에서 환경교육 교과과정운영의 활성화를 위하여 노력하여야 한다.	
	③ 사업자는 업무와 관련된 환경지식 및 기능을 향상시키기 위하여 필요한 환경교육을 실시하도록 노력하여야 한다.	교육권, 노동권
	④ 모든 국민은 환경보전과 지속가능한 발전을 위하여 국가 및 지방자치단체가 추진하는 환경교육시책에 적극 참여하고 협력하여야 한다.	교육권, 의무

<표 부-5> 「산림교육의 활성화에 관한 법률」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 법은 산림교육의 활성화에 필요한 사항을 정하여 국민이 산림에 대한 올바른 지식을 습득하고 가치관을 가지도록 함으로써 산림을 지속가능하게 보전하고 국가와 사회 발전 및 국민의 삶의 질 향상에 이바지함을 목적으로 한다.	환경권
제2조 (정의)	이 법에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다. 1. "산림교육"이란 산림의 다양한 기능을 체계적으로 체험·탐방·학습함으로써 산림의 중요성을 이해하고 산림에 대한 지식을 습득하며 올바른 가치관을 가지도록 하는 교육을 말한다.	교육권
제3조 (책무)	국가 및 지방자치단체는 산림교육의 활성화를 위한 시책을 수립·시행하여야 하며, 산림교육이 체계적으로 실시되도록 노력하여야 한다.	교육권

<표 부-6> 「경상남도 거제시 환경기본조례」 중 환경학습권 관련 조항
(기초지방자치단체의 환경기본조례 중 대표로 거제시의 조례만 분석함)

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 조례는 시의 환경보전에 관한 기본이념과 시, 사업자 및 시민의 책무를 명확히 정하고, 환경보전시책의 기본이 되는 사항들을 정함으로써 환경보전시책을 종합적이고 계획적으로 추진하며, 시민이 건강하고 쾌적한 생활을 영위하는데 필요한 환경을 관리·보전함을 목적으로 한다.	환경권
제2조 (기본이념)	① 모든 시민이 건강하고 쾌적한 생활을 영위하는데 필요한 환경을 확보함과 동시에 미래 세대에 계승될 수 있도록 하는 것을 기본이념으로 한다. ② 시의 환경보전은 인간과 자연이 조화롭게 공존하고 지속적으로 발전할 수 있는 생태적으로 바람직한 도시를 만들어 나가도록 추진하여야 한다. ③ 시의 모든 시책은 환경정책을 기초로 하여 수립되고 시행되어야 한다.	환경권
제3조 (정의)	이 조례에서 사용하는 용어의 뜻은 다음 각 호와 같다. 2. “자연환경”이란 지하, 지표(해양을포함한다) 및 지상의 모든 생물과 이들을 둘러싸고 있는 비생물적인 것을 포함한 자연의 상태를 말한다. 4. “환경오염”이란 사업활동 및 기타 사람의 활동에 따라 발생하는 대기오염, 수질오염, 토양오염, 해양오염, 방사능오염, 소음·진동, 악취 등으로서 사람의 건강이나 환경에 피해를 주는 상태를 말한다. 5. “환경보전”이란 환경오염으로부터 환경을 보호하고 오염된 환경을 개선함과 동시에 쾌적한 환경의 상태를 유지하기 위한 모든 행위를 말한다. 7. “지구환경보전”이란 지구온난화, 오존층파괴, 생물 다양성의 감소 등 지구 전체 또는 광범위한 부분의 환경에 악영향을 미치는 사태에 대처하는 일체의 환경보전행위로서, 인류의 복지에 공헌함과 동시에 쾌적한 생활에 기여하는 것을 말한다.	환경권
제4조 (시의 책무)	① 시장은 환경보전과 새로운 환경의 창조를 위하여 다음 각 호의 사항에 관한 기본적인 종합적인 시책을 수립하고 이를 시행할 책무를 진다. 2. 자연환경 및 자연 생태계 보전에 관한 사항 4. 자원의 순환적 이용, 에너지의 효율적인 이용 및 폐기물의 처리, 감량 및 재활용에 관한 사항 5. 환경보전을 위한 시민의 참여와 협력 강화에 관한 사항 8. 환경 전문인력의 양성과 교육에 관한 사항	교육권, 정치권
제5조 (사업자의 책무)	① 사업자는 사업활동에 수반하여 발생하는 각종 환경오염물질을 적정하게 처리하고 자연환경을 보전하기 위해 필요한 조치를 하여야 하며, 시의 환경보전시책에 참여하여 협력할 책무를 진다.	정치권
	③ 사업자는 사업활동에 관계되는 제품 또는 그 밖에 물건이 사용되고 폐기됨에 따라 발생하는 환경오염을 줄이기 위해 지속적인 연구활동을 하고 필요한 정보의 제공에 노력하여야 한다. ④ 사업자는 시민, 단체의 연구 및 홍보사업 등 환경보전운동에 적극 협조하고 재정지원 등을 통해 환경보전 활동이 지역사회로 확산될 수 있도록 하여야 한다.	정보권 환경권
제6조 (시민의 권리 및 책무)	① 모든 시민은 건강하고 쾌적한 환경에서 생활할 권리를 가진다. ② 모든 시민은 일상생활에서 환경친화적인 생활양식의 정착을 위해 스스로 노력하여야 한다. ③ 모든 시민은 환경보전을 위한 실천을 생활화 하여야 하며, 특히 다음 각 호의 사항에 노력하여야 한다 1. 모든 시민은 환경오염 행위 발견시에는 현장에서 지도하거나 관계 기관에 신고하는 등 적극적인 행동을 하여야 한다. 2. 모든 시민은 시가 시행하는 환경보전시책에 적극적으로 협력하여야 한다. 3. 모든 시민은 생활공간 주변의 환경에 대한 자율적인 보전활동과 개선으로 쾌적한 생활환경이 조성되도록 하여야 한다.	환경권, 정치권, 의무

조항번호	내용	분류
제7조 (학교·언론· 민간단체의 역할)	① 학교는 자라나는 청소년의 건전한 환경가치관을 정립하고 실천을 생활화 할 수 있도록 하기 위하여 지속적인 교육을 실시하는 등 필요한 조치 마련에 노력하여야 한다.	교육권
	② 언론기관은 시민의 환경보전에 대한 의식의 전환과 실천 분위기의 조성을 위한 홍보에 노력하여야 한다.	정보권, 정치권
	③ 민간환경단체는 시민의 환경보전 실천의지를 높이기 위한 홍보와 환경오염 감시등의 환경보전 활동에 노력하여야 한다.	환경권
제15조 (시민참여)	① 시장은 환경보전시책의 결정, 집행, 평가 등의 환경행정에 시민의 의견이 반영될 수 있도록 필요한 조치를 마련하여야 한다.	정치권, 정보권
제16조 (정보의 공개)	① 시장은 환경보전시책의 신뢰성을 확보하고 시민의 알 권리를 충족시켜 자발적인 참여를 촉진하기 위하여 개인 및 법인의 권리를 침해하지 않는 범위에서 환경보전에 관한 필요한 정보를 공개하여야 한다.	정보권
제17조 (환경조사 및 연구의 실시 등)	① 시장은 환경상황을 정확히 파악하기 위하여 필요한 감시·측정 등의 체계를 정비하고, 지역내 환경의 질에 대한 조사를 정기적으로 실시하여 그 결과를 공포하여야 하며, 필요한 경우에는 관계전문가와 시민, 단체 등을 조사에 참여시킬 수 있다.	환경권
제17조 (환경조사 및 연구의 실시 등)	② 시장은 환경보전시책을 적정하게 실행하기 위하여 환경오염방지, 자연환경보전, 지구환경보전, 기타 환경보전에 관한 정보의 수집에 노력함과 동시에 과학적인 조사연구의 실시와 기술개발 및 그 성과의 보급에 노력하여야 한다.	환경권
제19조 (환경교육, 홍보 등의 진흥)	시장은 교육기관, 그 밖에 관계기관과 협력하여 교육 및 홍보활동을 충실히 함으로써 시민 및 사업자의 환경보전에 대한 이해를 증진시키고, 자발적인 환경보전 활동이 촉진되도록 자료의 제작·보급 및 시민환경교육 등 필요한 조치를 마련하여야 한다.	환경권

<표 부-7> 「해양교육 및 해양문화의 활성화에 관한 법률」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 법은 해양교육 및 해양문화의 활성화를 위하여 필요한 사항을 정함으로써 해양에 대한 국민의 인식개선 및 인재양성에 기여하고 해양문화를 창달하여 국가의 해양역량 강화와 사회발전 및 국민의 삶의 질 향상에 이바지함을 목적으로 한다.	교육권
제2조 (정의)	2. “해양문화”란 해양과 인간의 상호작용으로 나타난 정신적·물질적산물의 총체로서 해양과 관련하여 지금까지 전승되어 온 전통과 유산 및 생활방식 등을 지속적으로 보존하고 계승하며 해양을 활용하여 보고, 즐기고, 체험할 수 있는 모든 인간활동을 말한다.	교육권
제4조 (국가 및 지방자치 단체의 책무)	① 국가 및 지방자치단체는 해양교육 및 해양문화의 활성화를 위한 정책을 수립하고 그에 필요한 지원을 하여야 한다.	교육권, 청구권

<표 부-8> 「세계인권선언」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제26조	1. 모든 사람은 교육을 받을 권리를 가진다. 교육은 최소한 초등 및 기초단계에서는 무상이어야 한다. 초등교육은 의무적이어야 한다. 기술 및 직업교육은 일반적으로 접근이 가능하여야 하며, 고등교육은 모든 사람에게 실력에 근거하여 동등하게 접근가능하여야 한다.	교육권

<표 부-9> 「서울특별시학생인권조례」 중 환경학습권 관련 조항 (학생인권조례 중 대표로 서울의 조례만 분석함)

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 조례는 「대한민국헌법」, 「교육기본법」 제12조 및 제13조, 「초·중등교육법」 제18조의4 및 「유엔 아동의 권리에 관한 협약」에 근거하여 학생의 인권을 보장함으로써 모든 학생의 인간으로서의 존엄과 가치를 실현하며 자유롭고 행복한 삶을 이루어나갈 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다.	행복 추구권
제4조 (책무)	② 학교의 설립자·경영자, 학교의 장, 교직원, 보호자 등은 학생의 인권을 존중·보호·실현하고 학생의 인권 침해를 방지하기 위하여 노력하여야 한다.	기본권
	③ 교육감 및 학교의 장은 학생의 학습권과 교사의 수업권 보장을 위하여 대책을 마련하고 그에 필요한 지원을 하여야 한다.	교육권
	④ 교육감, 학교의 설립자·경영자, 학교의 장 및 교직원은 학생의 인권이 실질적으로 보장될 수 있는 여건을 마련하여야 한다.	기본권
제7조 (위험으로부터의 안전)	⑤ 학생은 인권을 학습하고 자신의 인권을 스스로 보호하며, 교사 및 다른 학생 등 다른 사람의 인권을 침해하여서는 아니 된다.	기본권
	① 교육감, 학교의 설립자·경영자, 학교의 장 및 교직원은 학생의 안전을 확보할 수 있도록 안전관리체계를 정비하고 유지하여야 한다.	환경권
제8조 (학습에 관한 권리)	① 학생은 자신의 소질과 적성 및 환경에 합당한 학습을 할 권리를 가진다.	교육권
제17조 (의사표현의 자유)	① 학생은 다양한 수단을 통하여 자유롭게 자신의 생각을 표현하고 그 의견을 존중받을 권리를 가진다.	자유권, 정치권
	② 학생은 서명이나 설문조사 등을 통하여 학교 구성원의 의견을 모을 권리를 가진다.	
	③ 학생은 집회의 자유를 가진다. 다만, 학교 내의 집회에 대해서는 학습권과 안전을 위해 필요한 최소한의 범위에서 학교규정으로 시간, 장소, 방법을 제한할 수 있다.	
	④ 학교의 장 및 교직원은 학생이 표현의 자유를 행사하는 경우 이를 지도·감독할 수 있다. 다만, 부당하고 자의적인 간섭이나 제한을 하여서는 아니 된다.	
	⑤ 학교의 장 및 교직원은 교지 등 학생 언론활동, 인터넷 홈페이지 운영 등 표현의 자유를 최대한 보장하고, 이에 필요한 행·재정적 지원을 하도록 노력하여야 한다.	
제18조 (자치활동의 권리)	① 학생은 동아리, 학생회 및 그 밖에 학생자치조직의 구성, 소집, 운영, 활동 등 자치적인 활동을 할 권리를 가진다.	자유권, 자치권
	② 학교의 장 및 교직원은 학생자치조직의 구성과 소집 및 운영 등 학생자치활동의 자율과 독립을 보장하고 학생자치활동에 필요한 행·재정적 지원을 하도록 노력하여야 한다.	
제19조 (학칙 등 학교규정의 제·개정에 참여할 권리)	① 학생은 학칙 등 학교 규정의 제·개정 등에 참여할 권리를 가진다. ② 학생 또는 학생자치조직은 학칙 등 학교 규정의 제·개정안에 대하여 의견을 제출할 수 있다. ④ 학교규칙소위원회는 설문조사, 토론회, 공청회 등의 방법으로 전체 학생을 비롯한 학교 구성원의 의견을 수렴하는 절차를 진행하여 그 결과를 반영해야 한다. 다만 학생자치조직의 요구가 있거나 학교규정의 제·개정안에 제12조, 제13조 및 제17조에서 보장하는 학생의 권리를 제한하는 내용이 포함되어 있을 때에는 반드시 전체 학생의 의견을 수렴할 수 있는 학내 공청회를 거쳐 그 결과를 반영하여야 한다. ⑤ 학교의 장 및 학교운영위원회는 학교 규정 제·개정에 대한 심의절차에 학생자치조직의 의견 제출권을 보장해야 하며 학생의 인권을 존중·보호·실현하는 방향으로 학칙 등 학교 규정을 제·개정하여야 한다.	정치권, 청구권

조항번호	내용	분류
제20조 (정책결정에 참여할 권리)	① 학생은 학교의 운영 및 서울특별시교육청(이하 “교육청”이라 한다)의 교육정책결정과정에서 참여할 권리를 가진다. ② 학생회 등 학생자치조직 및 학생들의 자발적 결사는 학생의 권리와 관련된 사항에 대하여 의견을 발할 수 있는 권리를 가진다. ③ 학교의 장과 교직원은 학생대표와의 면담 등을 통하여 정기적으로 학생의 의견을 청취하도록 노력하여야 한다. ④ 학생대표는 학교운영위원회에 참석하여 발언할 수 있다. ⑤ 교육감, 학교의 설립자·경영자, 학교의 장 및 교직원은 학생에게 영향을 미치는 사항을 결정할 경우 학생의 참여가 효과적으로 이루어질 수 있도록 보장하여야 한다.	정치권, 자유권, 정보권
제21조 (학교복지에 관한 권리)	① 학생은 학습부진, 폭력피해, 가정위기, 비행일탈 등의 각종 위기상황 극복과 적성발견, 진로 모색 등 정체성 발달을 위하여 학교에서 상담 등의 적절한 지원을 받을 권리를 가진다. ③ 교육감, 학교의 설립자·경영자 및 학교의 장은 학생이 사회복지에 관한 권리를 향유할 수 있도록 하기 위하여 이에 필요한 상담을 제공하고 구체적이고 실질적인 지원 제도를 수립 또는 정비하여야 한다.	기본권 사회권
제22조 (교육환경에 대한 권리)	① 학생은 건강하고 쾌적한 환경에서 교육을 받을 권리를 가진다. ② 교육감, 학교의 설립자·경영자, 학교의 장 및 교직원은 적절한 양과 질의 도서 및 도서관 공간 확보, 청결한 환경의 유지, 화장실과 적절한 탈의 및 휴식공간의 확보, 적절한 냉난방 관리, 녹지공간 확대 등 최적의 교육환경 조성을 위하여 노력하여야 한다.	교육권 환경권, 교육권
제23조 (급식에 대한 권리)	① 학생은 안전한 먹을거리에 의한 급식을 제공받을 권리를 가진다.	기본권, 환경권
제26조 (권리를 지킬 권리)	학생은 인권을 옹호하고 자기나 다른 사람의 인권을 지키기 위한 활동에 참여할 권리를 가지며, 그 행사로 인하여 불이익을 받지 아니한다.	정치권
제27조 (상담 및 조사 등 청구권)	① 학생을 비롯하여 누구든지 학생인권이 침해당했을 경우에는 학생인권옹호관에게 상담 및 조사 등을 청구할 권리를 가진다. ② 학생을 비롯하여 누구든지 학생인권 관련 사항에 관하여 학교의 장, 교육청, 교육지원청 그 밖의 관계기관에 문서 등으로 청원할 권리를 가진다. ③ 학생을 비롯하여 누구든지 제1항과 제2항의 청구권 및 청원권 행사에 관하여 비밀을 보장 받으며, 그 행사로 인하여 불합리한 처우를 받지 아니한다. ④ 학생인권옹호관은 제1항의 청구에 대하여 교육감 및 학교의 장 등은 제2항의 청원에 대하여 심사할 의무를 지며, 그 처리결과를 청구 및 청원한 사람에게 통보하여야 한다.	청구권, 정보권

<부 부-10> 「기후위기 대응을 위한 탄소중립·녹색성장 기본법(약칭: 탄소중립기본법)」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 법은 기후위기의 심각한 영향을 예방하기 위하여 온실가스 감축 및 기후위기 적응대책을 강화하고 탄소중립 사회로의 이행 과정에서 발생할 수 있는 경제적·환경적·사회적 불평등을 해소하며 녹색 기술과 녹색산업의 육성·촉진·활성화를 통하여 경제와 환경의 조화로운 발전을 도모함으로써, 현재 세대와 미래 세대의 삶의 질을 높이고 생태계와 기후체계를 보호하며 국제사회의 지속가능발전에 이바지하는 것을 목적으로 한다.	환경권
제2조 (정의)	2. “기후위기”란 기후변화가 극단적인 날씨뿐만 아니라 물 부족, 식량 부족, 해양산성화, 해수면 상승, 생태계 붕괴 등 인류 문명에 회복할 수 없는 위험을 초래하여 획기적인 온실가스 감축이 필요한 상태를 말한다.	환경권
	4. “탄소중립 사회”란 화석연료에 대한 의존도를 낮추거나 없애고 기후위기 적응 및 정의로운 전환을 위한 재정·기술·제도 등의 기반을 구축함으로써 탄소중립을 원활히 달성하고 그 과정에서 발생하는 피해와 부작용을 예방 및 최소화할 수 있도록 하는 사회를 말한다.	환경권
	11. “기후위기 적응”이란 기후위기에 대한 취약성을 줄이고 기후위기로 인한 건강피해와 자연재해에 대한 적응역량과 회복력을 높이는 등 현재 나타나고 있거나 미래에 나타날 것으로 예상되는 기후위기의 파급효과와 영향을 최소화하거나 유익한 기회로 촉진하는 모든 활동을 말한다.	환경권
	12. “기후정의”란 기후변화를 야기하는 온실가스 배출에 대한 사회계층별 책임이 다를 수 있음을 인정하고 기후위기를 극복하는 과정에서 모든 이해관계자들이 의사결정과정에 동등하고 실질적으로 참여하며 기후변화의 책임에 따라 탄소중립 사회로의 이행 부담과 녹색성장의 이익을 공정하게 나누어 사회적·경제적 및 세대 간의 평등을 보장하는 것을 말한다.	환경권
제3조 (기본원칙)	“정의로운 전환”이란 탄소중립 사회로 이행하는 과정에서 직·간접적 피해를 입을 수 있는 지역이나 산업의 노동자, 농민, 중소기업인 등을 보호하여 이행 과정에서 발생하는 부담을 사회적으로 분담하고 취약계층의 피해를 최소화하는 정책방향을 말한다.	사회권, 환경권
	탄소중립 사회로의 이행과 녹색성장은 다음 각 호의 기본원칙에 따라 추진되어야 한다. 1. 미래세대의 생존을 보장하기 위하여 현재 세대가 져야 할 책임이라는 세대간 형평성의 원칙과 지속가능발전의 원칙에 입각한다. 2. 범지구적인 기후위기의 심각성과 그에 대응하는 국제적 경제 환경의 변화에 대한 합리적 인식을 토대로 종합적인 위기 대응 전략으로서 탄소중립 사회로의 이행과 녹색성장을 추진한다. 4. 기후위기로 인한 책임과 이익이 사회 전체에 균형있게 분배되도록 하는 기후정의를 추구함으로써 기후위기와 사회적 불평등을 동시에 극복하고, 탄소중립사회로의 이행과정에서 피해를 입을 수 있는 취약한 계층·부문·지역을 보호하는 등 정의로운 전환을 실현한다. 7. 탄소중립 사회로의 이행과 녹색성장의 추진과정에서 모든 국민의 민주적 참여를 보장한다. 8. 기후위기가 인류공통의 문제라는 인식 아래 지구 평균 기온상승을 산업화 이전 대비 최대 섭씨 1.5도로 제한하기 위한 국제사회의 노력에 적극 동참하고, 개발도상국의 환경과 사회정의를 저해하지 아니하며, 기후위기 대응을 지원하기 위한 협력을 강화한다.	생명권, 평등권, 환경권, 정치권, 사회권
제4조 (국가와 지방자치단체의 책무)	⑤ 국가와 지방자치단체는 「공공기관의 운영에 관한 법률」 제4조에 따른 공공기관(이하 “공공기관”이라 한다)과 사업자 및 국민이 온실가스를 효과적으로 감축하고 기후위기 적응역량을 강화할 수 있도록 필요한 조치를 강구하여야 한다.	환경권
	⑥ 국가와 지방자치단체는 기후정의와 정의로운 전환의 원칙에 따라 기후위기로부터 국민의 안전과 재산을 보호하여야 한다.	기본권
	⑦ 국가와 지방자치단체는 기후변화 현상에 대한 과학적 연구와 영향 예측 등을 추진하고, 국민과 사업자에게 관련 정보를 투명하게 제공하며, 이들이 의사결정 과정에 적극 참여하고 협력할 수 있도록 보장하여야 한다.	정보권
	⑨ 국가와 지방자치단체는 탄소중립 사회로의 이행과 녹색성장의 추진 등 기후위기 대응에 필요한 전문인력의 양성에 노력하여야 한다.	환경권

조항번호	내용	분류
제8조 (중장기 국가온실가스 감축 목표 등)	⑥ 정부는 중장기감축목표등을 설정·변경하는 경우에는 공청회 개최 등을 통하여 관계 전문가나 이해관계자 등의 의견을 듣고 이를 반영하도록 노력하여야 한다.	정보권, 정치권

<표 부-11> 「교육기본법」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 법은 교육에 관한 국민의 권리·의무 및 국가·지방자치단체의 책임을 정하고 교육제도와 그 운영에 관한 기본적 사항을 규정함을 목적으로 한다.	교육권
제3조 (학습권)	모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육받을 권리를 가진다.	교육권
제12조 (학습자)	① 학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 평생교육의 과정에서 존중되고 보호된다.	기본권
	② 교육내용·교육방법·교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 마련되어야 한다.	기본권, 교육권
제22조의2 (기후변화환경교육)	국가와 지방자치단체는 모든 국민이 기후변화 등에 대응하기 위하여 생태전환교육을 받을 수 있도록 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다.	환경 교육권

<표 부-12> 「초·중등교육법」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제17조 (학생자치활동)	학생의 자치활동은 권장·보호되며, 그 조직과 운영에 관한 기본적인 사항은 학칙으로 정한다.	자유권
제18조의4 (학생의 인권보장)	학교의 설립자·경영자와 학교의 장은 「헌법」과 국제인권조약에 명시된 학생의 인권을 보장하여야 한다.	기본권
시행령 제30조 (학생자치활동의 보장)	학교의 장은 법제 17조의 규정에 의한 학생의 자치활동을 권장·보호하기 위하여 필요한 사항을 지원하여야 한다.	자유권

<표 부-13> 「유아교육법」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 법은 「교육기본법」 제9조에 따라 유아교육에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다	교육권
제3조 (책임)	국가 및 지방자치단체는 보호자와 더불어 유아를 건전하게 교육할 책임을 진다.	교육권
제21조의2 (유아의 인권 보장)	① 유치원의 설립자·경영자와 원장은 헌법과 국제인권조약에 명시된 유아의 인권을 보장하여야 한다.	기본권

<표 부-14> 「아동복지법」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제1조 (목적)	이 법은 아동이 건강하게 출생하여 행복하고 안전하게 자랄 수 있도록 아동의 복지를 보장하는 것을 목적으로 한다.	행복 추구권
제2조 (기본이념)	② 아동은 완전하고 조화로운 인격발달을 위하여 안정된 가정환경에서 행복하게 자라나야 한다.	행복 추구권
제5조 (보호자 등의 책무)	③ 모든 국민은 아동의 권익과 안전을 존중하여야 하며, 아동을 건강하게 양육하여야 한다.	기본권
제14조 (아동위원)	① 시·군·구에 아동위원을 둔다.	정치권

<표 부-15> 「청소년 기본법」 중 환경학습권 관련 조항

조항번호	내용	분류
제2조 (기본이념)	① 이 법은 청소년이 사회구성원으로서 정당한 대우와 권익을 보장받음과 아울러 스스로 생각하고 자유롭게 활동할 수 있도록 하며 보다 나은 삶을 누리고 유해한 환경으로부터 보호될 수 있도록 함으로써 국가와 사회가 필요로 하는 건전한 민주시민으로 자랄 수 있도록 하는 것을 기본이념으로 한다.	행복 추구권, 자유권, 환경권
	② 제1항의 기본이념을 구현하기 위한 장기적·종합적 청소년정책을 추진할 때에는 다음 각 호의 사항을 그 추진 방향으로 한다. 1. 청소년의 참여 보장 2. 창의성과 자율성을 바탕으로 한 청소년의 능동적 삶의 실현 3. 청소년의 성장 여건과 사회 환경의 개선	정치권, 환경권
제5조 (청소년의 권리와 책임)	① 청소년의 기본적 인권은 청소년활동·청소년복지·청소년보호 등 청소년육성의 모든 영역에서 존중되어야 한다.	기본권
	③ 청소년은 외부적 영향에 구애받지 아니하면서 자기 의사를 자유롭게 밝히고 스스로 결정할 권리를 가진다.	자유권, 정치권
	④ 청소년은 안전하고 쾌적한 환경에서 자기발전을 추구하고 정신적·신체적 건강을 해치거나 해칠 우려가 있는 모든 형태의 환경으로부터 보호받을 권리를 가진다.	환경권
5조의2 (청소년의 자치권 확대)	① 청소년은 사회의 정당한 구성원으로서 본인과 관련된 의사결정에 참여할 권리를 가진다.	정치권
	② 국가 및 지방자치단체는 청소년이 원활하게 관련 정보에 접근하고 그 의사를 밝힐 수 있도록 청소년 관련 정책에 대한 자문·심의 등의 절차에 청소년을 참여시키거나 그 의견을 수렴하여야 하며, 청소년 관련 정책의 심의·협의·조정 등을 위한 위원회·협의회 등에 청소년을 포함하여 구성·운영할 수 있다.	정보권, 정치권
	③ 국가 및 지방자치단체는 청소년과 관련된 정책 수립 절차에 청소년의 참여 또는 의견 수렴을 보장하는 조치를 하여야 한다.	정치권
	④ 국가 및 지방자치단체는 청소년 관련 정책의 수립과 시행과정에 청소년의 의견을 수렴하고 참여를 촉진하기 위하여 청소년으로 구성되는 청소년참여위원회를 운영하여야 한다.	정치권
	⑤ 국가 및 지방자치단체는 제4항에 따른 청소년참여위원회에서 제안된 내용이 청소년 관련 정책의 수립 및 시행과정에 반영될 수 있도록 적극 노력하여야 한다.	참여권, 청구권

조항번호	내용	분류
제7조 (사회의 책임)	① 모든 국민은 청소년이 일상생활에서 즐겁게 활동하고 더불어 사는 기쁨을 누리도록 도와주어야 한다.	행복 추구권
	③ 모든 국민은 청소년을 대상으로 하거나 청소년이 쉽게 접할 수 있는 장소에서 청소년의 정신적·신체적 건강에 해를 끼치는 행위를 하여서는 아니 되며, 청소년에게 유해한 환경을 정화하고 유익한 환경이 조성되도록 노력하여야 한다.	환경권
제8조 (국가 및 지방자치단체의 책임)	① 국가 및 지방자치단체는 청소년육성에 필요한 법적·제도적 장치를 마련하여 시행하여야 한다.	교육권
	③ 국가 및 지방자치단체는 청소년에 대한 가정과 사회의 책임 수행에 필요한 여건을 조성하여야 한다.	환경권

부록 3. 환경권 및 환경학습권 관련 조례 제정 현황

<표 부-16> 환경권 및 환경학습권 관련 조례 현황

조례명	제정시기	특징
충청북도 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 6월 30일	도지사에게 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보의 역할을 부여, 도 및 도 산하 공직자, 도가 출자 및 출연한 공사와 공단, 주민대표 및 여성리더 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보 실시 규정
경상북도 영천시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 7월 28일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
강원도 철원군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 8월 6일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경기도 연천군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 9월 15일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상북도 김천시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 10월 7일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
전라남도 보성군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 10월 19일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경기도 구리시 저탄소 녹색성장 기본 조례	2010년 10월 26일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
충청남도 예산군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 10월 29일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
대구광역시 동구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 11월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 구청장의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 구의 책무로 규정
경상남도 양산시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 11월 12일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
전라북도 부안군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 11월 15일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상북도 경주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 11월 16일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
담양군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 11월 18일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
부산광역시 해운대구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 11월 22일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보 실시 규정
경상북도 청도군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 11월 22일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
강원도 화천군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 11월 25일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상북도 의성군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 7일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
전라남도 곡성군 저탄소 녹색성장 기본 조례	2010년 12월 8일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정

조례명	제정시기	특징
부산광역시 금정구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 13일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항 규정, 구청장에게 녹색성장에 관한 교육 및 홍보 확대, 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성할 역할 부여
대구광역시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 20일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
전라남도 무안군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 20일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항 규정, 군수에게 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성할 역할 부여
부산광역시 남구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 20일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시
경상북도 청송군 저탄소 녹색성장 조례	2010년 12월 24일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
전라남도 해남군 저탄소 녹색성장 기본 조례	2010년 12월 27일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항 규정, 군수에게 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성할 역할 부여
경상북도 상주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 28일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항 규정, 시장에게 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성할 역할 부여
경상북도 칠곡군 저탄소 녹색성장 조례	2010년 12월 28일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
대전광역시 동구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 29일	저탄소 녹색성장을 위해 교육 및 홍보 확대 및 구민과 기업의 참여 유발
전라남도 화순군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 29일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상북도 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 도지사의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 도의 책무로 규정
전라남도 고흥군 저탄소 녹색성장 기본 조례	2010년 12월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
전라남도 나주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 시장의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
대전광역시 중구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항 규정, 구청장에게 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성할 역할 부여
부산광역시 기장군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 30일	군수에게 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보 역할 부여, 군 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보 실시 근거 마련
부산광역시 서구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 30일	구청장에게 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보 역할 부여, 군 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보 실시 근거 마련
경상북도 영덕군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
충청북도 옥천군 저탄소 녹색성장 규칙	2010년 12월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경기도 이천시 저탄소 녹색성장 기본 조례	2010년 12월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 시장의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정

조례명	제정시기	특징
경상남도 거제시 저탄소 녹색성장 기본 조례	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 시장의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
경상남도 김해시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 시장의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
충청북도 단양군 저탄소 녹색성장 규칙	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
대전광역시 유성구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항 규정, 구청장에게 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성할 역할 부여
부산광역시 동래구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	구청장에게 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보 실시 역할 부여, 소속 공무원, 주민 대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보 실시 근거 마련
부산광역시 부산진구 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	구청장에게 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보 실시 역할 부여, 소속 공무원, 주민 대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보 실시 근거 마련
전라북도 순창군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항 규정, 군수에게 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화 하여 녹색성장 전문인력 육성할 역할 부여
전라남도 순천시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	시장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 산하 공직자, 주민대표, 여성리더 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시 하거나 지원할 근거 마련
전라남도 여수시 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 시장의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
충청북도 영동군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
전라북도 임실군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정, 군수에게 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성하는 역할 부여
전라남도 장성군 저탄소 녹색성장 기본조례	2010년 12월 31일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
부산광역시 사하구 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 1월 5일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 교육 및 홍보 확대, 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
안산시 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 1월 11일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
부산광역시 연제구 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 1월 25일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시
부산광역시 사상구 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 1월 28일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시
제천시 저탄소 녹색성장 규칙	2011년 1월 28일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 역할로 규정
부산광역시 강서구 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 2월 10일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시

조례명	제정시기	특징
부산광역시 영도구 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 2월 15일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시
진천군 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 9월 26일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
서울특별시 성동구 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 11월 17일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구의 책무로 규정
남원시 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 11월 18일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시장의 책무로 규정
대구광역시 중구 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 12월 20일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 교육 및 홍보를 해야하며 이는 구의 책무로 규정
인제군 저탄소 녹색성장 기본조례	2011년 12월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
서울특별시 금천구 저탄소 녹색성장 기본조례	2012년 3월 7일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시
수원시 저탄소 녹색성장 기본조례	2012년 3월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
서울특별시 관악구 저탄소 녹색성장 기본조례	2012년 6월 7일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구의 책무로 규정
양구군 저탄소 녹색성장 기본조례	2012년 8월 8일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
전주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2012년 8월 14일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
산청군 저탄소 녹색성장 기본조례	2012년 12월 31일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통한 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
여주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2013년 9월 23일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색생활 문화의 정착과 확산을 위해 신문, 방송, 인터넷포털 등 대중매체를 통한 홍보 활동 강화
광명시 저탄소 녹색성장 기본조례	2013년 10월 8일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
서울특별시 노원구 기후변화 대응 기본조례	2013년 10월 10일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 기본계획 수립을 구청장은 기후변화 적응대책 및 지역적 특성과 여건을 고려한 지속가능발전을 기본계획에 포함하여 수립 및 수행 가능

조례명	제정시기	특징
포항시 저탄소 녹색성장 기본 조례	2013년 10월 29일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
부산기후변화체험교육관 관리 및 운영 조례	2013년 10월 30일	기후변화 체험 교육관 관리 규정
강진군 저탄소 녹색성장 기본 조례	2013년 12월 11일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
횡성군 저탄소 녹색성장 기본조례	2014년 7월 18일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
서울특별시 강북구 저탄소 녹색성장 기본조례	2014년 8월 8일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색생활 문화의 정착과 확산을 위해 다양한 매체를 통한 홍보 활동 강화 노력
부여군 저 탄소 녹색성장 기본조례	2014년 8월 18일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
보령시 기후변화교육센터 관리 및 운영 조례	2014년 12월 22일	기후변화 교육센터 관리 규정
부산광역시 기후변화대응 조례	2014년 12월 22일	기후변화대응연구센터를 설치할 수 있고 이곳에서 교육 및 홍보 사업을 수행
서울특별시 서초구 기후변화 대응에 관한 조례	2015년 1월 1일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 구민참여 확대,종합계획 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능
안도군 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 1월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
양주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 2월 27일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
영양군 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 3월 13일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
공주시 저탄소 녹색성장 기본 조례	2015년 6월 26일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
아산시 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 7월 27일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
함평군 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 7월 31일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
강원도 교육청 생태환경교 육 진흥에 관한 조례	2015년 7월 31일	체험중심의 다양한 생태환경교육 진흥에 필요한 사항 규정

조례명	제정시기	특징
합천군 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 9월 23일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
세종특별자치시 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 9월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
통영시 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 9월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
남해군 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 10월 2일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
부천시 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 10월 12일	저탄소 녹색성장 기본 레는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
인천광역시 서구 저탄소 녹색성장 기본조례	2015년 12월 11일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 관내 공무원 및 관내 주민 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보 실시
증평군 저탄소 녹색성장 규칙	2015년 12월 11일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 역할로 규정
대전광역시 서구 기후변화대책 기본조례	2016년 4월 11일	구청장에게 지역적 특성에 맞는 기후변화대책의 수립 및 시행 역할 부여, 기후변화 대책의 수립 및 수행을 전담하는 조직 및 구가 시행주체가 되는 사업과 관련하여 발생하는 온실가스의 배출을 최소화 의무화, 사업주에게 탄소배출 관련 정보 공개 의무화, 초·중·고등학교의 장은 학생들이 기후변화에 대한 심각성을 인식하고 온실가스 배출억제 실천이 생활화될 수 있도록 하기 위하여 기후변화 관련 교육을 실시하도록 권고
울진군 저탄소 녹색성장 조례	2016년 4월 20일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
서울특별시 강남구 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 5월 4일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구의 책무로 규정
광주광역시 온실가스 감축을 위한 녹색 식생활 실천 및 지원 조례	2016년 6월 1일	녹색식생활 기반 조성, 홍보 및 교육, 실천 활성화, 기본계획을 수립할 때 공청회 등 다양한 방법으로 사회단체나 시민들을 대상으로 의견 수렴
보령시 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 6월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
광주광역시 기후변화 대응 조례	2016년 7월 1일	기후변화 대응 연구, 교육 및 홍보, 기술인력양성, 종합계획에 따라 광주광역시 기후변화대응범시민협의회회의 심의 및 자문을 거쳐야 함
원주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 7월 15일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정

조례명	제정시기	특징
삼척시 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 9월 23일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
진안군 저탄소 녹색성장 기본 조례	2016년 9월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
동해시 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 10월 10일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
의왕시 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 10월 14일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
태백시 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 10월 18일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
서울특별시 도봉구 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 10월 20일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구청장의 책무로 규정
나주시 기후변화 대응에 관한 조례	2016년 11월 1일	학교에서 기후변화 교육을 할 책무를 규정
광주광역시 북구 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 11월 7일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구의 책무로 규정
인천광역시 기후변화대응 조례	2016년 12월 26일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 시장이 수립 및 변경할 시 기후변화대책위원회의 심의 후 확정 이후 공포
인천광역시 연수구 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 12월 26일	구청장은 녹색생활 실천 관련 교육 및 홍보 강화 및 우수 단체 및 주민에게 인센티브 부여 가능
창녕군 저탄소 녹색성장 기본조례	2016년 12월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
동두천시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 1월 31일	시장은 저탄소 녹색성장을 위한 교육 및 홍보를 확대, 학교 교육 지원 전문인력 육성 및 시민의 저탄소 녹색성장 활동 장려를 위한 연수, 견학, 교육 등 지원 가능
남양주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 2월 6일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
곡성군 온실가스 감축을 위한 녹색 식생활 실천 및 지원 조례	2017년 5월 10일	녹색식생활 기반 조성, 홍보 및 교육, 실천 활성화, 기본계획을 수립할 때 군수는 기관·사회단체와 군민의 의견 수렴 및 반영
봉화군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 6월 1일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
서울특별시 영등포구 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 6월 1일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구청장의 책무로 규정

조례명	제정시기	특징
광주광역시 광산구 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 6월 9일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 교육 및 홍보를 해야 하며 이는 구의 책무로 규정
광주광역시 남구 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 6월 9일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구의 책무로 규정
과천시 기후변화 대응에 관한 조례	2017년 6월 13일	기후변화 대응 기본계획 수립을 전문 연구기관에 대행할 수 있음
광주광역시 동구 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 7월 7일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구의 책무로 규정
서울특별시 구로구 기후변화대응 조례	2017년 8월 3일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 기본계획을 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능
진도군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 8월 31일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
아산시 기후변화 대응 조례	2017년 9월 15일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 시민참여 확대, 기후변화 대응 계획 수립을 시장은 전문 연구기관에 대행할 수 있음
용인시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 10월 2일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
강릉시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 10월 11일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
함양군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 10월 17일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
대구광역시 달성군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 11월 10일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
오산시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 11월 14일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
의정부시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 11월 15일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
대구광역시달서구 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 11월 21일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 교육 및 홍보를 해야 하며 이는 구의 책무로 규정
평창군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 1일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정

조례명	제정시기	특징
서울특별시 동대문구 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 14일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색생활 문화의 정착과 확산을 위해 다양한 매체를 통한 홍보 활동 강화 노력
의령군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 20일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 교육 및 홍보를 해야 하며 이는 군의 책무로 규정
진주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 20일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 교육 및 홍보 노력
밀양시 기후변화 대응 조례	2017년 12월 21일	기후변화 영향평가, 적응대책, 기후변화 교육 및 홍보, 종합계획에 수립 및 변경 시 기후변화대책위원회의 심의 필요
밀양시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 21일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
괴산군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 22일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정.
영광군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 26일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정 .
울산광역시 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 28일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
구미시 저탄소 녹색성장 기본 조례	2017년 12월 29일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
장흥군 저탄소 녹색성장 기본조례	2017년 12월 29일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
예천군 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 1월 1일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 영월군의 책무로 규정
전라남도 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 2월 22일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 도지사는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
경상북도 기후변화 대응에 관한 조례	2018년 2월 26일	종합계획 수립에 대한 사항 없음. 교육 및 홍보 조항을 따로 두고 규정하고 있음
원주시 기후변화홍보관 설치 및 운영 조례	2018년 4월 13일	기후변화 홍보관 설치 및 운영 규정
인천광역시 미추홀구 기후변화 대응 기본조례	2018년 7월 1일	기후변화 기본계획 규정 통해 교육 및 홍보 구민참여 확대 실천계획을 수립 및 시행
인천광역시 미추홀구 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 7 월 1일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 해야 하며 이는 구의 책무로 규정

조례명	제정시기	특징
서울특별시 동작구 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 7월 19일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 구의 책무로 규정
광주광역시 동구 기후변화 대응 조례	2018년 7월 27일	학교에서 기후변화 교육을 할 책무를 규정
충청남도 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 7월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 도지사는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 도의 책무로 규정
부산광역시 북구 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 8월 1일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보 실시
하동군 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 8월 3일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
평택시 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 8월 7일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
용인시 기후변화체험 교육센터 설치 및 운영 조례	2018년 8월 9일	기후변화체험 교육센터 설치 및 운영 규정
서산시 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 8월 10일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
홍천군 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 9월 21일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
충청북도 기후변화 대응에 관한 조례	2018년 11월 9일	기후변화 대응 적응 정책 개발 및 연구, 국제 및 국내 포럼 및 세미나, 국제회의 개최, 교육 및 홍보, 지역환경문제 해결 방안을 충청북도 기후환경연구센터에서 수행
전라남도 학교생태환경교 육 진흥 조례	2018년 12월 20일	전라남도 내 학교 생태환경교육의 진흥에 필요한 사항 규정
성주군 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 12월 27일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
창원시 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 12월 27일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
김해시 기후변화 대책 조례	2018년 12월 28일	온실가스 배출 현황 및 전망, 감축목표, 기후변화 교육 및 홍보, 재원조달 방법, 적응대책, 영향평가, 종합계획 수립 및 변경 시 기후변화대책위원회의 심의
당진시 저탄소 녹색성장 기본조례	2018년 12월 28일	시장은 녹색생활의 실천을 위해 교육 및 홍보, 민간주도형 자발적 실천 운동의 전개 를 위해 민간단체 및 기구에 필요한 행정 및 재정적 지원 가능
대전광역시 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 1월 1일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성

조례명	제정시기	특징
양평군 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 1월 1일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
부산광역시 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 1월 9일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 시 및 구·군의 공무원, 시가 출자·출연한 공사·공단, 주민대표, 여성지도자 등에 대하여 대한 녹색성장 교육 및 홍보실시
경상남도 기후변화 대응에 관한 조례	2019년 2월 8일	기후변화 교육 및 홍보, 자원조달 방법, 종합계획에 수립 및 변경 시 도지사는 경상남도의회에 보고
경상남도교육청 학교생태 환경교육 진흥 조례	2019년 3월 1일	환경교육진흥법에 따라 학교생태환경교육 진흥에 필요한 사항 규정
고창군 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 3월 25일	군수는 녹색생활실천 확산 목적의 군민교육 및 홍보 캠페인 참여자에게 홍보용 물품 제공 가능
서울특별시 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 3월 28일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
고령군 저탄소 녹색성장 조례	2019년 3월 29일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
영암군 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 4월 11일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
군위군 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 5월 9일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
거창군 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 5월 15일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성
대구광역시 수성구 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 5월 30일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 구청장은 녹색성장에 관한 교육 및 홍보를 해야 하며 이는 구청장의 책무로 규정
구례군 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 7월 22일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 군의 책무로 규정
문경시 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 8월 7일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
대구광역시 기후변화 대응 조례	2019년 8월 12일	기후변화 종합계획 수립 시 민·관 전문가 자문위원단 구성하여 의견을 들을 수 있다.
광양시 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 10월 2일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무에도 규정
서울특별시 금천구 기후변화 대응에 관한 조례	2019년 10월 10일	구청장이 민간단체 등이 기후변화 대응 교육 및 실천 활동을 할 때 행정 및 재정적 지원 가능

조례명	제정시기	특징
안양시 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 10월 28일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시장의 책무에도 규정
경상북도 경산시 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 12월12일	녹색성장에 관한 학교 교육 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생교육 과정 통합, 연계교육 강화 및 녹색성장 대응 전문인력 육성을 시장의 역할로 명시
전라북도 무주군 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 12월16일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
전라남도 목포시 저탄소 녹색성장 기본조례	2019년 12월23일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
전라남도 완도군 기후변화 대응에 관한 조례	2019년 12월27일	군수는 기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 기본계획을 수립을 전문연구기관에 대행 가능
충청남도 기후변화 대응에 관한 조례	2019년 12월30일	기후변화 대응 교육 및 홍보, 대응 사업 추진 범위 및 규모, 종합계획을 시행하기 위하여 온실가스 감축 수단 및 이행성, 점검체계를 포함한 세부시행계획 수립
전라북도 저탄소 녹색성장 기본 조례	2019년 12월31일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정. 도지 사에게 주민 참여 확대를 위한 교육 및 홍보 확대에 대한 역할 명시
충청북도 보은군 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 1월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상남도 사천시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 1월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
강원도 속초시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 1월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
경상북도 울릉군 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 1월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
전라북도 익산시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 1월 8일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
충청남도 서천군 기후변화 교육센터 운영 조례	2020년 2월 10일	기후변화 교육센터 운영 규정
경상남도 저탄소 녹색성장 기본 조례	2020년 2월 26일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정. 도지 사에게 주민 참여 확대를 위한 교육 및 홍보 확대에 대한 역할 명시
경상북도 양양군 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 2월 26일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상북도 안동시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 2월 28일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
충청남도 홍성군 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 2월 28일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
충청남도 서천군 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 4월 3일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
서울특별시 강서구 기후변화 대응 및 적응에 관한 조례	2020년 5월 19일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능
서울특별시 마포구 기후변화 대응에 관한 조례	2020년 6월 4일	기후변화 대응을 위한 사업 추진의 하나로 홍보 및 교육이 포함

조례명	제정시기	특징
충청남도 천안시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 6월 22일	녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성을 시장의 역할로 명시, 민간주도형 자발적 실천 운동 전개를 위한 관련 민간단체에 행정 및 재정적 지원 가능
경기도 가평군 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 6월 29일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상남도 창원시 기후변화대응조례	2020년 7월 1일	기후변화 영향평가, 적응대책, 기후변화 교육 및 홍보, 종합계획에 따라 시장이 매년 평가보고서 공개
서울특별시 강동구 기후변화 대응 조례	2020년 7월 1일	녹색생활 실천을 위해 기후변화 대응에 관한 학교 교육 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생교육 과정 통합, 연계교육 강화 및 기후변화 대응 전문인력 육성을 구청장의 역할로 명시
서울특별시 중랑구 기후변화 대응에 관한 조례	2020년 7월 9일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 기본계획을 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능
서울특별시 양천구 기후변화 대응에 관한 조례	2020년 7월 9일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 구민 참여 확대, 기본계획을 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능
서울특별시 중랑구 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 7월 9일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 구청장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 구의 책무로 규정
대구광역시 서구 기후변화 대응 조례	2020년 7월 10일	기후변화, 영향평가, 적응대책, 신재생에너지의 기술개발 및 보급, 교육 및 홍보 역할 명시. 종합계획 수립에 대한 심의 기관 규정하고 있지 않음
광주광역시 서구 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 7월 13일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 구청장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 구의 책무로 규정
인천광역시 부평구 기후변 화체험관 관리 및 운영 조례	2020년 8월 3일	기후변화체험관 관리 및 운영 규정
화성시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 8월 5일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 교육 및 홍보를 위하여 관련 교육자료, 전단지, 리플렛 등의 홍보물을 제작하여 시민에게 제공 가능
여주시 기후변화 대응 조례	2020년 8월 10일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 수립 및 변경 시 여주시 기후변화대책위원회의 심의 필요 심의 후 공표
고양시 기후변화 대응 조례	2020년 8월 11일	기후변화 교육 및 홍보, 자원조달 방법, 적응대책, 영향평가, 종합계획을 시장이 수립이 변경 시 고양시 기후변화대책위원회의 심의 필요
서울특별시 송파구 기후변화대응 조례	2020년 9월 3일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 구민 참여 확대, 기본계획을 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능
인천광역시 남동구 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 9월 25일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 구청장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 구의 책무로 규정
경기도 파주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 9월 25일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육 지원 및 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시장의 책무로 규정. 교육 및 홍보 참여자에 대하여 교육기자재, 기타 홍보 활동에 필요한 물품 제공 가능
광주광역시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 9월 28일	시장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 시 소속 공무원 시가 출자 및 출연한 공사, 공단, 주민대표, 여성리더 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시하거나 지원
의왕시 기후변화대응 조례	2020년 9월 29일	학교, 시민단체, 공공기관에 기후변화 교육에 대한 책무 규정을 두고 있음

조례명	제정시기	특징
고양시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 9월 29일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
광주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 9월 29일	시장은 온실가스 줄이기 실천을 위한 교육 및 홍보를 위해 보조금지급 및 지원 가능
경기도 군포시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 9월 29일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
경기도교육청 기후변화대응 탄소중립 환경교육 진흥 조례	2020년 10월 6일	기후변화 대응 탄소중립 환경교육에 필요한 사항 규정
부산광역시 동구 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 10월 8일	녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 구청장의 역할로 명시하고 구 소속 공무원, 주민대표, 여성 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보에 대한 실시 근거 마련
충청남도 청양군 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 10월 8일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상남도 김해시 기후변화 홍보 체험시설 관리 및 운영 조례	2020년 11월 6일	기후변화 체험시설 관리 규정
경기도 광명시 기후위기 대응 조례	2020년 11월 6일	온실가스 감축 활동 촉진 및 기후변화 대응에 필요한 사항 규정. 학교, 시민단체, 공공기관에 기후변화 교육에 대한 책무 규정을 두고 있음
인천광역시 연수구 기후변화 대응 조례	2020년 11월 9일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 구청장은 전문 연구기관에 대행 가능
인천광역시 계양구 기후변화 대응 조례	2020년 11월 13일	기후변화 현황분석, 추진실적, 정책방향 및 과제, 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 추진계획에 따라 연차별 시행계획 수립 및 이행
광주광역시 광산구 기후변화 대응 조례	2020년 11월 17일	영향평가 및 적응대책, 교육 및 홍보, 신재생에너지 개발 및 보급, 종합계획에 따라 기후변화대응위원회 심의 필요
경기도 하남시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 11월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
충청남도 계룡시 저탄소 녹색성장 기본조례	2020년 12월 10일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
인천광역시 서구 기후변화 대응 조례	2020년 12월 21일	학교, 시민단체, 공공기관에 기후변화 교육에 대한 책무 규정을 두고 있고 기후변화 대응교육센터 설치 및 운영하여 기후변화 대응 시책 개발, 교육 및 홍보할 역할을 부여
대전광역시 기후변화 대응 조례	2020년 12월 29일	기후변화 영향평가, 적응대책, 기후변화 교육 및 홍보, 종합계획수립 및 변경 시 기후변화대응범시민협의회 심의 필요
울산광역시 기후위기 대응 조례	2020년 12월 29일	시장에게 기후위기 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보 종합계획을수립할 것을 의무화. 종합계획 수립 및 변경 시 민·관 전문가 자문위원단의 의견 청취 필요
광주광역시 북구 기후변화 대응에 관한 조례	2020년 12월 30일	학교에서 기후변화 교육을 할 책무를 규정
남원시 기후변화 대응 조례	2020년 12월 31일	종합계획에 교육 및 홍보가 포함되어 있지 않음. 교육 및 홍보 규정을 따로 두고 있음
서울특별시 관악구 기후변화 대응에 관한 조례	2020년 12월 31일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 기본계획을 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능

조례명	제정시기	특징
서울특별시 도봉구 기후변화 대응에 관한 조례	2020년 12월 31일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 수립을 구청장이 전문연구 기관에 대행 가능
서울특별시 영등포구 기후변화 대응에 관한 조례	2020년 12월 31일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 구민 참여 확대, 기본계획을 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능
강원도 환경교육 진흥 조례	2020년 12월 31일	환경교육 계획 수립, 환경교육 지원, 환경교육센터 지정, 환경교육 위탁 등 환경교육진흥법에 따라 도의 환경교육 활성화 지원
서울특별시 성북구 온실가스 감축 실천 및 지원에 관한 조례	2020년 12월 31일	온실가스 감축 활동 촉진 및 기후변화 대응에 필요한 사항 규정하고 있으며 구청장은 녹색생활 실천을 위한 학교 교육을 지원하고 사회환경교육 등과 연계한 교육 강화
경상남도 고성군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 1월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
서울특별시 서초구 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 1월 1일	구청장에게 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시할 것을 의무화
강원도 정선군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 1월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성하도록 군수의 역할 명시
경상남도 함안군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 1월 4일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 군수는 녹색성장에 관한 교육 및 홍보 노력
경상북도교육청 학교환경교육 진흥 조례	2021년 1월 4일	학교환경교육 진흥에 필요한 사항을 규정하고 학교환경교육 활성화
환경교육의 활성화 및 지원에 관한 법률 (전부개정)	2021년 1월 5일	모든 국민의 환경학습권 보장과 환경교육시책에 적극 참여하고 협력할 의무를 명시. 환경부 장관으로 하여금 5년마다 국가환경교육계획을 수립 및 시행하게 하고 국가 및 지방자치단체의 환경교육 활성화 책무를 의무화. 학교장에게 환경교육 운영 활성화를 위한 노력 권고
안성시 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 1월 5일	저탄소 녹색성장 기본조례는 녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정하고 있으며 시장은 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보는 시의 책무로 규정
대전광역시 서구 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 2월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하고 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원 및 일반교양 교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성하도록 시장의 역할 명시
경기도 시흥시 기후변화대응 조례	2021년 2월 8일	기후변화 영향 및 취약성 평가, 세부 시행계획, 교육 및 홍보, 종합계획 수립 및 변경 시 기후변화대책위원회의 심의 필요
경기도 시흥시 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 2월 8일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
서울특별시 양천구 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 2월 25일	구청장은 녹색생활 실천을 위한 교육 및 홍보를 실시하고 구 소속 공무원, 주민대표 등에 대한 녹색성장 교육 및 홍보를 실시할 것을 의무화
경기도 하남시 기후변화 대응 조례	2021년 3월 12일	기후변화 영향 및 취약성 평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 수립 및 변경 시 기후변화대책위원회의 심의 필요
전라북도 정읍시 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 3월 15일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
부산광역시 연제구 기후변화 대응 조례	2021년 4월 1일	학교, 시민단체, 공공기관에 기후변화 교육에 대한 책무 명시

조례명	제정시기	특징
충청남도 태안군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 4월 9일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
전라북도 순창군 기후변화 대응 조례	2021년 4월 15일	기후변화 대응 정책을 시행하고 온실가스 감축을 위한 중·장기 목표를 설정하여 자원순환형 경제 및 사회구조로의 전환을 선언. 군수에게 온실가스 배출 억제를 위한 교육실시 및 관련 교재 및 자료 지원을 의무화
인천광역시 부평구 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 4월 19일	구청장은 녹색생활 실천 관련 교육 및 홍보 강화 및 우수 단체 및 주민에게 인센티브 부여 가능
광주광역시 동구 온실가스 감축을 위한 녹색 식생활 실천 및 지원 조례	2021년 4월 27일	녹색생활 기반 조성, 홍보 및 교육, 실천 활성화, 기본계획을 수립할 때 다양한 방법으로 주민 의견 수렴 절차 의무화
충청북도 충주시 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 4월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
울산광역시 북구 기후변화대응 조례	2021년 5월 6일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 수립 및 변경시 기후변화 대응위원회의 심의 필요. 이후 연차별 추진실적 평가보고서 발간 및 구청 홈페이지를 통해 구민에게 공개 의무화
부산광역시 영도구 기후변화 대응 조례	2021년 5월 10일	기후변화 영향평가, 적응대책, 종합계획을 구청장은 홈페이지에 공개할 것을 의무화
경기도 수원시 기후변화체육관 설치 및 운영 조례	2021년 5월 12일	기후변화 체형 교육관 운영 규정
경기도 환경교육 진흥 및 지원 조례	2021년 5월 20일	환경교육 계획 수립 후 주요 내용과 추진 상황을 경기도 환경교육 백서를 작성하여 공개할 것을 도시자의 의무로 명시. 환경교육 진흥을 위한 지역별, 기관별 프로그램 우수사례 및 우수 환경교육 활동 발굴 및 홍보의 역할도 부과
경기도 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 5월 20일	도지사에게 녹색생활 실천 교육 프로그램 개발 및 전문인력 양성 지원, 지식보급 네트워크 구축, 초·중·고등학생에게 기후 및 에너지 중요성 자료 제작·보급 및 현장체험 교육 등의 지원을 의무화. 주민 참여를 위한 교육 및 홍보 역할 명시
전라북도 완주군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 5월 24일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
강원도 영월군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 5월 28일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
충청남도 논산시 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 6월 10일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
충청북도 옥천군 기후변화 대응 조례	2021년 6월 17일	기후변화 영향평가 및 적응대책, 기대효과, 교육 및 홍보대책은 추진계획을 수립하여 시행
충청남도 금산군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 6월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정. 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
부산광역시 수영구 기후변화 대응에 관한 조례	2021년 7월 1일	기후변화 영향평가, 적응대책, 연차별 세부시행계획, 교육 및 홍보, 종합계획을 수립을 구청장이 전문연구기관에 대행 가능
경기도 수원시 기후변화 대책 조례	2021년 7월 1일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획 수원시 기후에너지위원회의 심의 후 확정시 시보에 공포
부산광역시 수영구 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 7월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진 및 기후변화에 대응을 위해 필요한 사항들을 규정. 녹색성장에 관한 교육 및 홍보 확대, 일반 교양교육, 직업교육, 기초평생 교육을 과정을 통합 및 연계한 교육을 강화하여 녹색성장 전문인력 육성할 구청장의 의무 명시

조례명	제정시기	특징
장수군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 7월 1일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
춘천시 저탄소 녹색성장 기본 조례	2021년 7월 8일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
의정부시 기후변화대응 조례	2021년 7월 9일	기후변화 영향 및 취약성 평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 수립 및 변경할 때 기후변화대책위원회의의 심의 필요
인천광역시 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 7월 12일	구청장이 녹색생활 실천 관련 교육 및 홍보 강화 및 우수 단체 및 주민에게 인센티브 부여 가능
신안군 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 7월 13일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관해 학교 교육을 지원하는 것을 군수의 의무로 명시하고 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 군의 책무로 규정
경상남도 김해시 환경교육 진흥 및 지원에 관한 조례	2021년 7월 16일	체계적이고 지속적인 환경교육 추진을 위해 5년마다 환경교육계획을 수립 및 시행할 것을 시장에게 의무화, 시장이 학교환경교육 활성화를 위해 예산 지원 및 사회환경교육에 인력 및 예산 지원 근거 마련
서울특별시교육청 생태전환교육 활성화 및 지원에 관한 조례	2021년 7월 22일	서울특별시 소재 각급학교의 생태전환교육에 필요한 사항 규정
광주광역시 남구 기후변화 대응 조례	2021년 7월 26일	구청장이 기후변화교육에 필요한 교재 및 재료 예산의 범위 내에서 지원
전라남도 기후변화 대응 조례	2021년 7월 29일	기후변화 대응 정책 연구, 교육 및 홍보, 국내외 세미나 및 포럼 개최를 기후변화 대응 온실가스 관리센터에서 수행하는 근거 조례
대전광역시 대덕구 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 7월 30일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 구의 책무이자 구청장의 의무로 규정
거제시 환경교육 진흥 및 지원에 관한 조례	2021년 8월 12일	환경교육 계획 수립, 학교 환경교육 지원. 환경교육센터 설치, 환경교육센터 운영 및 위탁 등 환경교육진흥법에 따라 시의 환경교육 활성화 지원
교육기본법 일부개정	2021년 8월 31일	기후변화 환경교육 조항 신설. 기후변화 대응을 위해 생태전환교육을 받을 수 있도록 필요한 시책을 수립·실시 명시
서울특별시 도봉구 탄소중립 기본조례	2021년 9월 16일	건물, 수송, 에너지, 자원, 숲, 생활, 교육 등 탄소중립 이행을 위한 부문별 시책
김제시 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 9월 17일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
서울특별시 기후변화 대응에 관한 조례	2021년 9월 30일	기후변화 영향평가, 적응대책, 교육 및 홍보, 종합계획을 수립하여 시장이 공표하도록 의무화
김포시 저탄소 녹색성장 기본조례	2021년 10월 5일	녹색성장 시책 종합적 추진, 녹색성장에 관한 학교 교육을 지원하도록 시장의 역할 명시. 녹색성장 등에 관한 교육 및 홍보를 시의 책무로 규정
논산시 기후변화 대응 조례	2021년 10월 12일	기후변화 영향평가, 적응대책, 기후변화 교육 및 홍보, 종합계획수립 및 변경 시 논산시 기후변화대책위원회 심의 필요
광주광역시교육청 기후환경교육 활성화 조례	2021년 10월 18일	기후환경교육 활성화를 위한 교육감과 학교장의 책무 명시, 기후환경교육 기본계획 수립과 시행, 기후환경교육 활성화를 위한 협력체계 구축, 기후환경교육 활성화를 위한 행·재정적 지원 근거 마련

2021년 경남교육정책 연구보고서

자체연구보고서

발행일 2021년 12월 23일 인쇄
2021년 12월 23일 발행

발행인 경상남도교육청 교육연구정보원 원장 직무대리 장중용

기획 경상남도교육청 교육연구정보원 소장 차재원
경상남도교육청 교육연구정보원 교육연구사 정대수
경상남도교육청 교육연구정보원 교육연구사 유병준
경상남도교육청 교육연구정보원 교육연구사 오영범

연구수행 경상남도교육청 교육연구정보원 책임연구원 한미영
경상남도교육청 교육연구정보원 책임연구원 정연홍
경상남도교육청 교육연구정보원 책임연구원 위미나
경상남도교육청 교육연구정보원 파견교사이희진
경상남도교육청 교육연구정보원 파견교사이선미

연구지원 경상남도교육청 교육연구정보원 사무운영주사 유창호

발행기관 경상남도교육청 교육연구정보원
(51141) 경상남도 창원시 사림로 111번길 20
누리집: <https://gerii.gne.go.kr>
전화: (055)269-0777
전송: (055)269-0789

인쇄 꽃피는 열두달

- 본 보고서의 내용은 경상남도교육청 교육연구정보원의 견해와 다를 수 있습니다.
- 본 보고서는 경남교육사이버도서관(<http://ebook-lib.gne.go.kr>)에서 찾아보실 수 있습니다.



2021년 경남교육정책
연구보고서 2권

자체연구보고서

<https://gerii.gne.go.kr>