

한국의 환경교육 연구 · 실천 경향의 분석: 변천모형 및 유형의 적용*

남상준**

An Analysis on the Trends of Research and Practice in Environmental Education with Transition Model and Typology*

Sang-Joon Nam**

요약 : 1980년대 이후 한국의 환경교육에 대한 연구 · 실천에 관한 연구물들은 방대한 규모로 축적되어 오고 있다. 그러나, 몇 편의 양적 분석을 제외한다면, 한국의 환경교육 관련 연구물들이 어떠한 경향성을 지니고 있는지에 대해서는 충분한 분석은 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구에서는 변천모형 및 유형을 적용하여 한국의 환경교육 연구의 경향을 분석하였다. 그 결과 한국의 환경교육 연구가 대체로 Layton의 변천모형 중 '중간단계' 이후의 교과들이 흔히 취하는 Goodson의 '학문적 전통'에 가까운 연구유형을 나타내고 있어서, 학습자를 중시하고 교육적 가치를 존중하는 초기의 교과모형으로 돌아가기 위한 노력이 요청된다고 할 수 있다. 이와 관련하여 기초연구와 적용연구에 집중된 연구에서 벗어나, 기존의 연구와 실천들에 대한 평가연구와 그 결과를 환경교육을 내실화하기 위한 정책연구에 반영하는 체계적인 과정이 뒤따라야 할 것이다.

주요어 : 환경교육 연구 · 실천, 환경교육의 변천모형, 환경교육 연구의 유형, 평가연구, 정책연구

Abstract : Researches and practices have produced extensive articles in Environmental Education in Korea from 1980s. However, excepting some quantitative analysis, the trends and periodical characteristics of researches and practices in Environmental Education in Korea have not been analysed and evaluated. This study focused on the application of transition model and typology. This application points that researches and practices in Environmental Education in Korea could be placed at the 2nd stage of transition model suggested by D. Layton, and the learner-centered and pedagogic tradition should be valued more in researches and practices in Environmental Education. In relation to this analysis, more efforts in evaluation research on the existing achievements and policy research to substantiate the Environmental Education systematically should be concentrated.

Key words : Research and Practice in EE, Transition Model of EE, Typology of Research in EE, Evaluation Research, Policy Research

* 본 연구는 한국교원대학교의 2002학년도 기성회계 학술연구비의 지원을 받아 수행되었음.

** 한국교원대학교 제 1대학 초등교육과 부교수(Associate Professor, The 1st College Korea National University of Education), sjnam@knue.ac.kr

I. 한국의 환경교육 연구 · 실천 경향의 이해

1. 한국 환경교육사에 대한 기존의 시기구분과 한계

교과교육의 변천과정에 대한 연구의 끝은 시기의 구분이며, 그 구분은 교과의 새로운 지향성에 대한 논의의 또 다른 시작이다. 현재 우리 나라의 환경교육 연구 · 개발이 가지고 있는 문제점은 교과의 변천과정에 관한 연구의 미흡과도 관련이 깊다. 이는 환경교육 관련 연구와 실천들이 하나의 교과로서 체제를 갖추는 데 필요한 방향성과 연구의 중점을 가지고 있지 못한 현실을 말한다. 새로이 도입된 교과가 교육체제 속에서 위상을 확보하고 내실화를 이룩하기 위해서는 정밀하면서도, 체계적이고 일정한 방향성과 중점을 가진 연구 · 개발이 집중되어야 한다. 이러한 점에서, 최근 우리 나라의 환경교육 영역의 연구 · 개발이 방향성, 중점을 가지고 이루어져 오고 있는가에 대해서는 회의적인 평가가 지배적이다. 또한, 이러한 문제점들을 지적하고 개선을 위한 방향을 제시한 국내의 연구는 매우 적은 편이며, 일부 이루어져 있는 국제적, 외국의 연구물들은 우리 나라와 교육적 맥락이 달라서 참고에 제한점이 있다.

한국 환경교육사의 변천과정 혹은 시기구분에 대한 연구는 몇몇 연구자에 의하여 이루어진 적이 있다. 남상준(1995: 26-35)은 한국의 환경교육 변천과정을 태동기(1980년 이전), 성립기(1981-1991), 정착기(1992 이후)의 3시기로 구분하였다. 그러나, 이 구분은 학교 환경교육에 한정했으며, 그중에서도 교육과정의 개정을 중심으로 고찰하고 있다는 한계를 가진 시기구분이다. 한편, 박태운 외(2001: 33-45)는 한국의 환경교육을 시발기(1980년대 이전), 성립기(1980년대-1991년), 성장기(1992년 이후)의 3시기로 구분하고 있다. 이 구분 또한 남상준의 시기구분과 유사한 한계를 가지고 있다. 최돈형(2004: 26-30)은 한국의 학교환경교육 변천을 태동기(1980년 이전), 성립기(1981-1991년), 정착기(1992-1999년), 확립기(2000년 이후)의 4시기로 나누고 있다. 그의 시기구분은 2000년 이후를 확립기라는 별도의 시기로 보고자 한 점에서 앞의 두 경우와 차별적이지만, 역시 학교환경교육에 한정했으며, 주로 교육과정 개정에 조응한 시기구분이라는 점에서 앞의 시기구분들과 마찬가지로 한계에서 자유롭지 못하다.

이러한 점에서 이재영(2001)의 환경교육사 시기구분은 새로운 시도이다. 그는 한국의 환경교육의 변천과정

을 패러다임의 변화라는 관점에서 보고자 하였으며, 그리하여 크게 계몽의 시대, 지식의 시대, 체험의 시대, 참여의 시대 등 네 개의 시대를 제시하고 있다. 그는 각각의 분기점을 엄밀하게 정의하기는 어렵고, 각 패러다임은 상호배타적이지 않으며, 뒤쪽의 패러다임이 앞의 패러다임에 의한 환경교육의 경험들을 변증법적으로 통합하게 되어 있다고 본다. 그가 구분한 네 개의 시대는 다음과 같은 성격을 가진다.

- ① 계몽의 시대(1970년대 초반-1980년대 중반): 정의적 영역에 대한 호소를 강조하며, 주로 인식영역의 목표에 중점을 둔 충격요법식 전략과 계몽 중심적 방법론의 특성을 가지는 환경교육이 이루어졌다.
- ② 지식의 시대(1980년대 중반-1990년대 중반): 인지적 영역 중 지식목표에 중점을 두고, 일방적 행동변화 전략과 지식전달 중심의 방법론에 따른 환경교육이 이루어졌다.
- ③ 체험의 시대(1990년대 중반-현재): 정의적 영역의 태도와 가치목표에 중점을 두고, 환경감수성과 현장체험 중심의 교육이 추구되고 있다.
- ④ 참여의 시대(현재 이후): 다시 인지적 영역의 사고기능과 참여목표에 중점을 두고, 비판적, 반성적 전략과 문제해결학습 중심의 방법론에 따른 환경교육이 추구된다.

사적 접근에 있어서는 시간조직 방법의 선택이 매우 중요하다. 시간조직 방법이 적절하면 자료조직이 용이하며 유의하게 이루어질 수 있기 때문이다. 사적 접근에서 많이 활용하고 있는 시간조직의 방법은 시간단면적(cross-sectional), 통시(時)적(通時(史)的)(diachronic), 시대(時)적(periodic) 방법으로 구분된다. 이 중에서 시기적 방법은 전후관계의 파악에 유리하며, 자료조직이 용이한 장점을 가지고 있지만, 하나의 시기로 구분된 시간의 두께가 두꺼울 경우 과거를 기술·복원하기가 어렵고, 과거를 구성하는 요소들 간의 비교가 허술하게 된다는 단점을 갖고 있다. 그러나 한국의 환경교육사처럼 연구대상 기간이 비교적 짧고, 각 시기를 구분짓는 단면을 이루는 사실이 명백하며, 구분된 한 시기가 연구대상 요소 및 그 요소에 의한 결과가 어느 정도 동질적일 경우에는 비교적 적절한 시간조직 방법이다. 시기적 시간조직을 선택했을 때 우선적인 과제는 기점의 설정과, 시기구분의 단면을 이루는 획기적(post-

hole) 사실의 선정이다. 기점은 모든 시기 구분과 마찬가지로 사실이라기보다는 사실을 체계적으로 파악하여 설명하는 데 쓰이는 하나의 가설(박선영, 1982: 66)에 불과하지만, 사적 접근의 출발이며, 동시에 결론을 의미하는 중요한 것이다. 또한, 교육사 시기구분이 정당성을 획득하기 위해서는 여러 학문 분야의 선행 연구결과를 통하여 각 기점의 특징들이 실증되고 나아가 그러한 특징들이 교육내적인 변화에 어떻게 서로 관련되고 있는지를 밝혀주는 자료들이 제시되어야 한다. 이를 위해서는 특히 교육내용, 교육방법의 변화과정이 구명되어야 한다(정재걸, 1989: 94-95). 즉, 이재영의 한국의 환경교육사 시기구분은 기술한 기점의 설정, 시기의 특징들 및 그것이 교육내용, 교육방법의 변화와 가지는 관계를 고유의 관점에서 신중하게 설명하고 있다는 점에서 한국의 환경교육사를 파악하는 데 중요한 통찰을 제시해주는 시기구분이라고 할 수 있다. 특히, 지난 20여년에 걸쳐 교과로서 한국의 환경교육이 겪은 과정은 일반적인 교과들이 겪어왔던 과정을 시간적으로 '압축'한 경험이었다는 점에서 각 패러다임이 상호배타적이지 않으며, 뒤쪽의 패러다임이 앞의 패러다임에 의한 환경교육의 경험들을 변증법적으로 통합하게 되어 있다고 본 것은 탁월한 견해라고 할 수 있을 것이다.

이 시기구분에 따르면 현재 우리 나라의 환경교육은 문제해결과 평가를 강조하는 참여의 시대에 접어들었다. 물론 이재영의 시대구분에는 보다 정교한 논의의 필요로 하는 점도 있다. 첫째는 계몽의 시대가 정의적 영역에 대한 호소를 그 특징으로 하는가와 관련된 문제이다. 엄격한 의미에서 교육의 이데올로기로서의 계몽사상은 연대적으로는 위트레흐트 조약(1713년)에서 프랑스 혁명(1789년)까지의 기간을 일컫는 시기를 지칭하기도 하나, 사상적으로는 16-17세기 과학혁명을 바탕으로 하고 18세기 시민사회의 성장과 과학의 발달에 따라 이성으로써 역사와 전통을 타파하고, 사물을 합리적으로 판단하고자 하는 사유의 경향을 말한다(권세원, 1966: 132-134). 계몽주의 시기의 사조적 핵심은 이성의 존중이었다. 지나친 이성의 존중이 가지는 폐해를 극복하기 위하여 후기 계몽주의에서는 감성주의적 계몽주의가 부각되기도 하였지만(김인회, 1985: 214-232) 이때의 감성이란 이성주의적 계몽주의가 가지는 지성적 귀족주의에 대항하기 위하여 개인으로서의 만인에 대한 존중을 의미하는 것으로서 교육목표 영역의

정의적 영역과는 별개의 개념이었다. 또한 '인식'이 정의적 영역에 속하는가에 대해서도 역시 논의가 확정된 것은 아니다. 트빌리시 회의에서 환경교육 목표중의 첫 번째로 제시한 인식(awareness)(UNESCO, 1978: 26)은 "비록 정의적 영역의 가장 낮은 수준의 것이기는 하지만, 거의 지적인 행동"(임의도 외 역, 1967: 120-121)이라는 점을 고려한다면, 계몽의 시대라는 명칭 및 그 시대에 이루어진 교육의 성격에 대한 규정이 제대로 부합하는가에 대해서는 보다 체계적이고 섬세한 논의가 이루어져야 할 필요성이 제기된다는 것이다. 이러한 필요성은 그가 명명한 다른 시대들에 대해서도 마찬가지로 제기될 수 있다. 어찌되었든 이재영의 이 연구는 시기구분이라기보다는 본고에서 후술할 일종의 변천모형의 한 유형으로 볼 수 있을 것이다.

기존의 시기구분들은 앞에서 살펴본 바와 같이 학교환경교육, 그중에서도 교육과정의 개정과 관련하여 논의를 전개하거나, 교육적 현상들에 관한 시기구분에 있어서 교육적 현상들을 그 자체로서 독립적인 영역으로 간주하면서 (환경)교육을 포함하는 보다 큰 사회체제와의 관련을 소홀히 한 채 이루어진 구분이라는 한계를 가지고 있거나, 각 시대를 특징짓는 시대정신이나 사조에 대한 개념규정이 더욱 엄밀할 필요를 가진 구분들이어서, 시간 조직 방식에 대한 보다 신중한 고찰을 기다리고 있는 잠정적인 수준에서 제안된 시기구분, 또는 대안적 시기구분의 제안을 위한 논의의 단초로 보아도 무방할 것이다.

2. 한국 환경교육사에 대한 변천모형(transition model) 적용가능성의 탐색

교과교육의 변천과정에 대한 고찰이 학교교육의 제도(특히 교육과정) 중심으로 이루어질 경우 변천의 진정한 의미를 파악하기 어렵다. 하나의 교과교육은 학교와 사회의 상호작용에 의해서 유지되기 때문이다. 이러한 점에서 환경교육의 변천과정을 파악한다는 것은 교육내외의 체제속에서 환경교육의 변천과정에 의미있는 관련을 가진 요인과 현상을 추출하고 그 관련성을 설정하는 일이라고 할 수 있다.

교육과정사회학적 접근, 교육역사사회학적 접근(김기석, 1999), 교육(과정)정치학적 접근(Goodson, 1983) 등은 위와 같은 시각에서 학교교육 전체뿐만 아니라 개별 교과교육의 변천과정에 대한 이해를 위하여 근래 많이 채용되고 있는 방법들이다. 이 방법들의 공통점은 탈

매력적, 탈역사적인 시각에서 교과를 대상화하고, 환원적-미시적-분석적-정태적인 시각에서 교과를 다루는 입장에서 벗어나, 교과교육을 둘러싼 현상을 총체적 관점에서 파악하고자 하며, 교과를 내부의 요구와 외부의 환경을 조화시켜 나아가는 일종의 유기체로서, 따라서 교과교육의 변천과정을 주변환경의 요소들을 최대한 활용하는 유기체의 성장과 발전에 가까운 무엇으로 본다는 점이다. 교과교육의 변천을 이러한 관점에 가깝게 파악하는 데 적합한 것은 D. Layton의 변천모형¹⁾ (1972: 11)이다. 그는 영국의 근대교육에서 과학교과가 변천(진화)하는 과정을 다음과 같이 초기단계 - 중간단계 - 최종단계 등 3단계의 모형으로 설명하고 있다.

- ① 초기단계: 신출내기 침입자(교과)는 그것의 적절성(pertinence)과 유용성(utility)과 같은 근거에 기반하여 자신의 존재를 정당화하면서 시간표 상에서 자신의 위치를 확보한다. 이 단계에서 학습자는 그 교과가 자신과 관련된 문제를 다루고 있기 때문에 교과에 대하여 매력을 느낀다. 교사들은 대부분 훈련된 전문가(specialists)는 아니지만, 선구자적 사명과 같은 열정을 가지고 업무에 임한다. 교육내용의 선정과 조직의 가장 지배적인 기준은 학습자의 필요와 흥미에의 적합성이다.
 - ② 중간단계: 훈련받은 전문가들이 단체를 구성하면서 교과내에 학문적 연구(scholarly works)의 전통이 나타나며, 이 단계로부터 교사들이 충원되기도 한다. 학습자들은 그 교과가 자신의 문제와 관심에 적절할 뿐 아니라, 성장하고 있는 교과의 명성과 학문적 지위 때문에 그 교과의 학습에 애착을 느낀다. 교과내부적인 논리(logic)와 규율(discipline)이 교과내용의 선정과 조직에 대하여 가지는 영향력이 점차 강해진다.
 - ③ 최종단계: 이 단계는 특수화(specialisation)와 전문화(expertise)가 더욱 진행된다는 특징을 나타낸다. 이제 교사들은 확립된 규칙과 가치를 가진 직업적(professional) 조직체를 구성한다. 교과내용의 선택은 대체로 그 분야의 연구를 주도하는 전문학자(specialist scholars)의 판단과 실천에 의하여 결정된다. 학생들은 전통에 입문하게 되고, 그들의 태도는 수동적이며 복종적인 모습에 가까워지며, 이는 (그 교과에 대한) 환멸감의 전주곡이다.
- 한국의 환경교육 변천과정에 대한 이해와 전망에도

이 모형을 적용해보는 것은 어색하지 않다. 본 연구자는 한국의 환경교육이 현재 Layton의 교과의 변천모형에서 중간단계의 후반부에 도달해있으며, 부분적으로는 최종단계의 성격을 나타내기 시작하고 있다고 본다.

첫째, 중간단계의 특징인 ‘훈련받은 전문가들의 단체가 구성되고, 이 단체로부터 교사가 충원’되기 시작한 지 상당한 기간이 지나면서, 최종단계의 특징인 ‘확립된 규칙과 가치를 가진 직업적인 조직체’가 출현하였다는 점이다. 1996년 한국교육원대학교, 공주대학교, 순천대학교, 대구대학교 등에 환경교육과가 설립되고, 일반대학교들의 환경교육 관련학과들에 환경과 교직과정 개설이 승인되었다. 또한, 1999년에는 서울대학교 대학원 협동과정 석사과정과 박사과정에 환경교육전공이 신설되었고, 이후 학부에 환경교육과가 신설된 대학교들을 중심으로 대학원 석사과정과 박사과정에 환경교육 전공이 개설되기 시작하였다. 이러한 대학들의 학부와 대학원의 교수진, 여기에서 배출된 석사, 박사 학위자들은 연구자 집단을 형성함으로써 환경교육자의 직업적인 조직을 형성하고 있다. 또한, 여기에서 양성, 배출된 환경교사들의 전국규모의 조직이 만들어지고 운영되고 있기도 하다. 이렇게 환경교육자, 환경교육 연구자들의 직업적, 전문적인 조직이 형성되고 활성화되고 있는 점은 고무적인 상황이지만, 환경교육과 관련된 문제를 교육적인 시각에서 논의하기보다는 일종의 이해집단간의 대결 구도로 파악하고, 그 문제의 해결을 둘러싼 갈등을 특정집단의 이익을 실현하기 위한 기회로 삼으려 하는 등 정치화(政治化)의 방편으로 이용된다면 바람직하지 않을 것이다.

둘째, 교과내용의 선택이 ‘그 분야의 연구를 주도하는 전문학자(specialist scholars)의 판단과 실천’에 따르고 있다는 점이다. 우리 나라에서는 제 4차 교육과정기 이후 연구·개발(Research and Development) 모형과 중앙집중적-행정적 모형에 따라서 교육과정이 결정되고 있으며, 이러한 모형에 의한 교육과정 개발, 특히 전자의 모형에서는 전문학자들의 견해가 중요하게 다루어지게 된다. 또한 이 모형은 교육과정 및 교과서 개발에 있어서 이론을 실천으로 옮겨놓는 형태의 변화를 추구한다. 이 모형에 따른 교육과정 개발에서는 교육상황의 문제점을 찾아내어 그 해결을 위한 방안과 원리들을 설정한 다음 이를 바탕으로 시행착오의 과정을 거쳐 확정된 방안을 현장에 전파하는 과정을 거치게 되는 것이다. 이러한 일

련의 과정의 주체는 ‘권위있는’ 연구·개발기관이므로, 사용자가 아닌 전문가들에 의하여 착상되고, 연구되고, 실증된 것을 현장에서 채택하도록 권고하는 형태이다. 이는 ‘위에서 아래로’ 변화를 의미하며, 폴뿌리 모형과 상반되는 방향으로 교육과정을 결정한다. 이 점에서 숙의과정(熟議過程)과 후향식(後向式) 접근방법이 가지는 장점(박경효, 1993; Elmore, 1979)을 중시하는 교육과정 개발 방식의 채택이 요구된다.

셋째, 환경교육에 한정된 현상만은 아니지만, 학생들이 (환경학의) 전통(적 지식체계)에 입문하게 되면서 학습자들의 태도가 수동적이며 복종적인 모습으로 바뀌어 가고 있기 때문이다. 한 예를 든다면, 이는 환경교육과정의 개발을 둘러싼 논쟁 중에서 ‘학습자’의 역할과 의미가 무엇이어야 하는가와 관련된다. 학습자들의 학습내용에 대한 ‘흥미(興味)’는 가장 강력한 내재적 동기이며, 만약 학습자들이 그들의 학습내용과 방법을 결정하는 데 참여할 수 있다면 교육의 효과는 고양될 수 있다. 그러나, 학습자들이 교육과정의 개발 및 개정 과정에 참여해야 한다는 주장의 기본적인 시각은 수용되고 있지만, 참여의 형태와 수준이 어떠해야 하는가에 대해서는 의견이 일치되지 않고 있다²⁾. 환경학의 지식체계의 일방적인 소개가 학습자들의 삶과 유리되고 있는 상황속에서 환경교육과 환경학에 대한 학습자들의 ‘환멸감’을 초래하고 있다는 것이다.

이와 관련하여 I.F. Goodson(1983)의 교과전통(major traditions)의 개념은 시사적이다. 그는 학문적(academic), 공리적(utilitarian), 교육학적(pedagogic) 전통 등 세 가지로 교과와 전통을 유형화하고 있다. 학문적 교과는 그 내용이 국가고사에 포함되어 있으며 높은 지위를 갖는 교과이다. 공리적 교과는 국가고사에서 다루어지지 않는 실제적 지식으로 구성되어 있으므로 상대적으로 낮은 지위를 가진다. 교육학적 교과는 학습자의 학습방식을 매우 중시하므로 학습자 중심적, 발견 학습 등과 같은 교육학적 전통을 추구하는 교과내용과 방법론이 고안된다. 그리고 흔히 학교교육 교과목들은 그 성립과정에서는 교육학적 교과와 전통, 공리적 전통을 강조하다가 점차 학문적 전통으로 바뀌어 오는 변천모형을 따른다는 것이다.

Layton 모형의 최종단계, Goodson의 학문적 전통의 단계에 도달한 환경교육이 마땅히 추구하여야 할 방향은 무엇인가? 환경교육 연구들 중에서 이렇게 교과

의 변천모형에 비추어 환경교육사를 파악하고, 현상을 고찰한 다음 미래에 대한 전망을 제기하고 있는 연구는 전무했다고 해도 과언이 아니다.

변천모형은 원래 규범적 판단을 위한 틀이나 기준이라기보다는 현실을 가치중립적으로 기술하기 위한 모형일 뿐이다. 즉, 현재 한국의 환경교육이 변천모형에 따라 어떤 단계에 속한다고 하는 것을 기술할 뿐 그 단계에 속하는 상태에서 벗어나 어디를 지향하여야 한다는 지 하는 평가적 판단을 하기 위한 기준이 되기 어렵다는 것이다. 그러나, 변천모형을 틀로 삼아서 현상(現狀)을 평가, 판단하거나 지향하여야 할 방향을 설정하는 데 일정한 도움을 받을 수도 있다. 이재영의 모형에서는 참여의 시대, Layton의 모형에서는 초기단계, Goodson의 모형에서는 공리적-교육학적 전통의 단계의 환경교육이 다른 단계의 환경교육보다 더 교육적으로 바람직한 것으로서 지향할 가치가 있다고 말할 수 있다는 것이다.

그러나, 만약 우리가 환경교육의 지향하여야 할 바에 대하여 좀 더 근거있고, 신중한 판단을 하고자 한다면, 특정한 시점이나 시기 동안에 이루어지고 있는 환경교육 현상들을 유형화하고, 그 결과를 바탕으로 한 논의로써 보완하여야 한다.

II. 환경교육 연구·실천에 대한 유형(typology)적 이해와 시사점의 탐색

교육현상은 시기구분과 변천모형만으로 충분히 이해하기에는 어려운 성격을 가지고 있다. 시기구분과 변천모형은 어떤 시점의 과거로부터 현재까지에 이르는 기간 동안에 일어난 수많은 현상들을 일정한 시간조직의 방식으로 묶은 뒤 시간적 흐름에 따른 관련현상들의 변화를 읽어내고 미래의 상황을 예측하고자 하는 데 중점을 두고 있으므로, 시기구분과 변천모형만으로는 현재 혹은 미래의 특정한 시점에 일어나고 있거나 일어날 다양한 현상들에 내재되어 있는 일정한 질서와 경향을 충분히 파악하기 어렵기 때문이다. 여기에서 유형화의 필요성이 제기된다. 요약한다면, 교육현상의 통시적 이해에는 시기구분과 변천모형의 방식이 유효하며, 특정한 시점의 교육현상에 대한 동시적 다양성의 파악에는 유형화의 관점이 의미மு다는 것으로서 이 두가지가 함께 활용될 때 어떤 사회의 교과교육사에 대한 입체적인

이해가 가능하다고 볼 수 있을 것이다. 물론 시간의 흐름에 따른 변화의 경향을 포함한 유형화를 시도한 연구들도 있어서 유형화 한가지를 통하여 통시적 이해와 동시적 파악을 모두 가능하게 하는 경우도 있으나, 유형화에는 본질적으로 시간의 흐름에 따른 변화라는 차원은 포함되어 있지 않는 것이 일반적이다. 만약, 어떤 사물이나 현상의 유형이 시간의 흐름에 따라 이 유형에서 저 유형으로 변화해간다고 한다는 점을 기술하고 있다면, 그것은 일종의 변천모형이라고 할 수 있을 것이다.

유형화는 교과교육사 연구에서 낯선 것이 아니다. 교육사 연구에서는 시간의 흐름에 따른 변천과정에 대한 이해를 보완하기 위하여 특정 시점의 동시적 다양성을 파악하기 위한 방안의 하나로서 몇몇 연구자들이 유형의 개념을 도입하고 있기 때문이다. 유형을 적용하지 않고 환경교육 실태를 파악하고 미래에 대하여 전망하고 있는 논문들은 상당수 있다. 유형을 통한 이해가 더 합리적일 것이라고 판단하기에도 어렵다. 그러나, 미처 개개의 특성을 이해할 수도 없을 만큼 무수히 발생하고, 전개되고 있는 환경교육 현상들을 일정한 틀로 분류하고, 범주화함으로써 질서를 부여하는 일은 나름대로의 의미가 있는 일일 것이다.

특히, 환경교육은 이론적이기보다는 실천적 성격을 가진다. 따라서 사전에 논의된 이상적 환경교육의 양태가 현장의 실천에 규범적으로 요구되는 것은 바람직하지 않다. 환경교육은 현장에서 학습자, 교육의 장(場)과 시설, 교육의 내용, 교육방법 등이 상호작용하여 형성적(emerging)으로 이루어내고 있는 실천에서 더 많은 생명력있는 시사점을 얻을 수 있다. 그리고 이렇게 현장의 실천에서 추출한 지향성에 충실한 환경교육은 지속가능할 수 있다³⁾.

유형(typology)은 연구대상의 제 요소를 배열하고 이 요소의 특성을 구분(grouping)하여 간소화함으로써 대상의 속성을 밝혀보려는 것이다. 따라서 유형은 서로 구분이 되는 대상이나 서로 관련이 없는 대상 혹은 서로 이질적인 대상들이 가지고 있는 혼란을 제거하여 질서를 드러낸다. 대상을 조직화함으로써 관찰자들로 하여금 현상간의 관계를 규명하고 예측할 수 있게 해준다. 유형을 정립할 때 사용되는 변수는 2분되는 것이 보통이다(김광웅, 1984: 147-150). 유형화는 과학적 연구를 위한 하나의 거시적 분석의 성격을 갖는다. 유형은 미분화된 복잡한 연구현상의 실체들을 특성에 따라 통합한

류함으로써 무질서한 현상에 통일성을 부여하는 동시에 분류된 집단을 체계적으로 비교함으로써 그들의 상호관계 등을 발견하게 한다. 유형화를 통한 연구에서는 연구현상의 각 실체들을 공통적 특수성에 따라 유사한 것끼리 통합하여 비교를 피하기 때문에 각 개체들이 가지는 구체적 특수성은 무시된다. 이러한 면에서 유형화 분석은 거시성을 가진다(이지훈, 1985: 86-87).

본고에서는 한국의 환경교육의 연구 · 개발에 대한 이해를 위하여 분류유형(classificatory type), 극단적 유형(extreme type)⁴⁾, 부분적 유형(local type)⁵⁾의 개념을 적용하고자 한다. 본고에서는 한국의 환경교육 관련 연구물 중에서도 특히 한국환경교육학회의 학회지([환경교육]) 및 한국지리환경교육학회의 학회지([한국지리환경교육학회지])에 게재된 연구물들만을 대상으로 유형적으로 이해하고자 한다.

본 연구에서 유형적인 이해를 위하여 채택한 틀은 '교육연구의 유형'이다⁶⁾. 교육연구를 그 목적, 기능, 형태에 따라서 논의한 연구자들의 견해는 다양⁷⁾하지만, 본 연구에서는 McMillan과 Schumacher(2001: 17-21)가 제안한 기능에 따른 연구의 유형 분류에 본 연구자가 정책연구라는 요소를 추가하여 분석틀로서의 교육연구의 유형을 설정하였다. 앞의 논의를 종합하여 본 연구에서 환경교육 연구물의 유형을 이해하기 위하여 설정한 틀은 다음의 표 1과 같다⁸⁾.

원래 유형화를 위하여 중요한 절차는 두 차원으로 구성되는 좌표에다가 어떤 특성을 위치시켜 속성공간(property space)을 만들어내는 일이다. 이는 개념들의 차원과 상호관련성을 한꺼번에 고려하면서 어떤 개념의 지표를 얻어내고 지수화하는 논리적 또는 경험적 절차이다(김경동 · 이은숙, 1992: 346-348). 이때 속성공간을 만들어내기 위한 좌표의 두 차원을 분석대상이 가지는 중요한 기본속성으로서 이론적이면서도 경험적으로 중요성을 가진 기준으로 설정해야 한다는 점이 또한 중요하다(이지훈, 1985: 93-96; 이지훈, 1993: 171-177). 따라서 본 연구에서는 환경교육 연구 · 개발 · 실천의 유형을 보다 한국적인 상황에 적합하게 살펴보고자 환경교육 연구대상의 차원을 결합시켰다.

즉, [환경교육] 및 [한국지리환경교육학회지]에 게재된 연구물들을 유형적 이해를 위한 분석대상으로 삼되, 하나의 차원은 교육연구 유형을 채택하고, 여기에 한국의 상황을 고려하여 연구의 대상을 반영하는 차원을 결

표 1. 환경교육 연구물의 유형적 이해를 위한 틀

	기초·적용연구	평 가 연 구	정 책 연 구
연구의 대상	· 자연과학, 행동과학, 사회과학 · 응용분야: 의학, 공학, 교육학	· 한정된 상황에서의 실천	· 한정된 상황의 특정한 문제에 대한 대안
연구의 목적	· 이론, 과학적 법칙, 기초적 원리의 검증; 현상들 및 분석적 일반화 사이의 경험적 상관관계 측정 · 과학적 법칙의 한정된 분야에서의 유용성 검증; 한정된 분야에서 현상들 및 분석적 일반화 사이의 경험적 상관관계 측정	· 특정한 실천의 장점 평가 · 특정한 실천의 가치 평가	· 특정한 문제, 상황에 대한 대안적 정책의 제시
논의의 수준/일반화 가능성	· 추상적/일반적 · 일반적/한정된 분야에 관련됨	· 특정한 실천에 대하여 구체적이고, 특수한 논의 · 한정된 상황에 대하여 특정하게 적용됨.	· 특정한 문제, 한정된 상황에 대한 구체적이고 특수한 논의
의도하는 용도	· 기본적인 법칙과 원리들의 과학적 지식의 확장; 탐구와 방법론을 발전시킴. · 한정된 분야에서 연구에 기반한 지식의 확장; 한정된 분야의 연구와 방법론을 발전시킴.	· 특정한 실천에 대하여 연구에 기반한 지식을 확장함. · 특정한 실천에 대한 연구와 방법론을 발전시킴. · 한정된 상황에서 의사결정에 도움을 줌.	· 연구에 기반한 정책적 대안을 제시함으로써 한정된 상황의 특정한 문제를 해결함.

합시킴으로써 유형을 보다 현실에 가깝게 접근시키고자 했다는 것이다.

본 연구에서 사용하고자 하는 유형분석틀과 이 틀에 따라서 [환경교육] 및 [한국지리환경교육학회지]에 게재된 논문들(해설 포함) 중 환경교육 내용학적인 것을 제외한 연구물을 분류⁹⁾한 결과는 다음의 표 2, 표 3과 같다.

두 학회지에 게재된 환경교육 연구물들에 대하여 위의 유형 분석틀을 적용하여 얻어낸 자료를 해석한 결과는 다음과 같다.

첫째, [한국지리환경교육학회지]에 게재된 환경교육

연구물의 수는 [환경교육]에 비하면 매우 적다. 이는 학회지의 창간연도(1990년과 1993년), 이에 따른 발행학회지의 통권호수의 차이뿐만 아니라 전자의 학회가 지리교육 연구에 중점을 둔 학회로서 환경교육 연구를 부분적으로 겸하고 있다는 점에 더 크게 관련된다. 또한 이러한 두 학회의 성격의 차이는 특히 중등학교에서 환경 관련 독립 교과목이 설립된 제6차 교육과정 이후 [한국지리환경교육학회지]에 환경교과목의 신설과 관련하여 방어진 시각의 논문이 투고되는 상황과도 무관하지 않을 것이다.

둘째, 두 학회 모두 중등학교의 환경교육에 가장 많

표 2. [한국지리환경교육학회지](제1권 제1호 - 제13권 제1호)에 게재된 환경교육 연구물의 유형

연구대상	연구목적	기초·적용 연구	평 가 연 구	정 책 연 구	계
학교교육	유아·초등 환경교육	1	·	·	1
	중등환경교육	9	·	2	11
	학교환경교육 전반	4	·	1	5
고등교육	교양환경교육	1	·	·	1
	교사환경교육	·	·	·	·
	전문가환경교육	·	·	·	·
사회환경교육, 기업의 환경교육		3	·	·	3
환경교육전반		·	1	2	3
계		18	1	5	24

표 3. [환경교육](제1권 - 제18권 제1호)에 게재된 환경교육 연구물의 유형

연구대상		연구목적	기초·적용 연구	평가 연구	정책 연구	계
학교교육	유아·초등 환경교육		26	2	2	30
	중등환경교육		70	4	1	75
	학교환경교육 전반		41	3	2	46
고등교육	교양환경교육		10	·	·	10
	교사환경교육		21	2	·	23
	전문가환경교육		12	1	1	14
사회환경교육, 기업의 환경교육			58	6	1	65
환경교육전반			41	4	6	51
계			279	22	13	314

은 관심을 가지고 있는 것이 드러난다. 사실상 한 교과목 혹은 교육영역으로서의 환경교육을 둘러싼 연구·개발의 핵심은 중등학교에서의 (필수·선택) 교과목화와 관련된 것이었으며, 이는 교육과정 개정시기(1992년, 1997년)마다 특히 중등학교에서의 환경교육에 대한 연구물의 수로 표현되었다. 또한 교육과정 개정이 끝난 후의 환경교과목, 환경교육에 대한 교수·학습 연구에 대한 관심이 또한 중등학교에 집중되는 현상과의 관련성도 고려할 수 있을 것이다.

셋째, 연구의 기능·목적별로 보면 절대다수의 연구가 기초·적용연구에 집중된 점이 드러난다. 이는 특히 환경교육 교수·학습 모형이나 방법의 소개와 그 적용 결과를 보고한 연구물, 환경교육 교수·학습 시설·자료의 소개와 이를 이용한 프로그램을 적용하고 효과를 분석한 연구물 등 주로 환경교육의 연구가 이론·모형의 적용 등 실천적 측면에 치우쳐 있는 점을 말해준다. 이러한 상황과 관련하여 특히 평가연구와 정책연구의 수가 매우 적고, 특히 일부의 연구대상 영역에서는 전무하다는 점은 연구유형의 상호보완성의 관점(김정환, 1999)에서 개선되어야 할 상황이다. 또한 본 연구의 분석틀에서는 드러낼 수 없으나, 평가연구, 정책연구로 분류된 연구물의 상당수도 환경교육 현상(現狀)에 대한 충분한 파악을 바탕으로 한 객관적이고 신뢰로운 평가와 설득적인 정책의 제안을 하기보다는 주장적이거나, 선언적 요구의 성격이 강한 것이 많았다는 점이 아쉽다.

넷째, 학교교육 중 학교환경교육전반 그리고 환경교육전반 등 이른바 환경교육 전체를 통합적으로 논의한 연구물의 수가 학교급별, 혹은 연구대상을 세분하여 논의한 경우보다 적었다. 그리고 학교환경교육전반이나 환경교육전반으로 분류된 연구물의 경우에도 환경교육을

유·초·중등학교 등 학교교육 전체를 일관하는 관점에서 통합적으로 논의했다기보다는 특별히 어느 학교급에 대해서 특정하지 않았다는 점에서 그 유형으로 분류된 경우가 대부분이다. 환경교육전반으로 분류된 논문들의 경우도 마찬가지로 학교환경교육, 고등교육에서의 환경교육, 사회환경교육 등 환경교육의 3대 영역을 통합한 논의를 전개한 논문은 태무하였다. 환경교육은 본질적으로 '통합'을 지향하여야 함에도 불구하고 이렇게 환경교육 연구가 부문화(部門化)를 극복하지 못하고 있는 것은 환영할 만한 현상은 아니라고 보아야 할 것이다.

III. 요약 및 제언

환경교육의 강화를 선언적으로 규정한 교육과정이 시행되기 시작하고, 환경운동단체들이 운동의 방편으로 교육에 대한 관심을 가지게 된 1980년대 이후 한국에서 환경교육 연구·실천에 관한 연구물들은 방대한 규모로 축적되어 오고 있다. 그러나, 몇 편의 양적 분석을 제외한다면, 한국의 환경교육 관련 연구물들이 어떠한 경향성을 지니고 있는지, 특히 환경교육사적 시각에서의 분석은 거의 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구에서는 D. Layton 및 I.F. Goodson의 교과과정의 변천모형 및 교육연구의 유형을 활용하여 한국의 환경교육 연구의 변천모형에서의 단계와 연구의 경향을 파악하고, 분석하고자 하였다. 그 결과 한국의 환경교육 연구가 대체로 교과과정의 변천모형 중 중간단계 이후의 교과들이 흔히 취하는 학문적 전통에 가까운 연구유형을 나타내고 있어서, 학습자를 중시하고 교육적 가치를 존중하는 초기의 교과모형으로 돌아가기 위한 노력이 요청된다고

할 수 있다. 이와 관련하여 중등학교에 집중된 부문화된 연구, 기초·적용연구에 집중된 연구에서 벗어나서, 유·초·중등학교 등의 학교환경교육, 고등교육기관에서의 교양교육 및 교사교육 그리고 전문가 교육, 그리고 환경운동단체에 의한 사회환경교육과 기업체의 환경교육 등에 대한 통합적 시각에서의 연구에 보다 더 많은 노력을 기울여야 하며, 기존의 연구와 실천들에 대한 평가연구와 그 결과를 환경교육을 내실화하기 위한 정책 연구에 반영하는 체계적인 과정이 뒤따라야 할 것이다.

註

- 1) 모형(이지훈, 1993: 126)이란 현실에 대하여 유질동형성(類質同形性, isomorphism)을 가진 물질적, 관념적 구성물이다. 모형과 현상이 유질동형적이기 위해서는 실제의 현상과 모형의 요소들간에 일대일의 일치성이 있는 구조적 동질성, 실제의 현상이 가지는 기능(function)적 원리가 모형에서도 실현되는 기능적 동질성을 가져야 한다. 비유컨대 장난감 기차가 모형이기 위해서는 실제의 기차와 구조가 같고, 실제의 기차와 같은 원리에 의해서 작동하는 기능을 가져야 한다. 한편, 변천모형은 시간의 흐름에 따라서 하나의 단계(유형)에서 다른 단계(유형)로 변천해간다는 것을 나타내는 것으로서 모형의 개념에다 시간의 차원을 결합시킨 것이다. 대표적인 변천모형은 한 지역의 인구변화를 시간의 흐름에 따른 출생률과 사망률의 관계로써 설명하는 인구변천 모형(Demographic Transition Model)이다. 그러므로, 사실상 변천모형은 어떤 현상이 시간의 흐름에 따라서 어떠한 방향으로 움직여 갈 것이라는 예측적 설명력을 가진다는 점에서 단순한 유형이나, 모형과 크게 다르다. 일반적으로 유형과 모형은 그 유형과 모형을 구성하는 요소들이 시간의 흐름에 따라서 어떤 경향성을 가지고 어느 방향으로 갈 것이라는 예측을 하는 일과 관련이 없다.
- 2) 학습자 참여의 형태(이경섭, 1999)로서는 ① 학습자의 흥미와 관심의 존중, ② 학습자의 능동적 참여, ③ 교육과정 결정의 공유 등의 세 가지가 있을 수 있다. ①은 교육과정개발 과정에서 학습자의 흥미와 관심을 존중한 목표의 설정, 내용의 선정 및 조직, 방법과 평가의 선택 등이 이루어져야 한다는 의미이며, ②는 특히 활동중심 교육과정 형태에서 학습자들의 선택의 자유와 의사를 결정할 기회의 제공을 뜻하고, ③은 문자 그대로 교육과정의 결정과정에 학습자들이 참여할 수 있도록 하여야 한다는 뜻이다.
- 3) 예를 들어 최근 우리 나라에서 각 지역의 장소의 특성을 중시한 환경교육, 환경운동 프로그램이 운영되고 있는데, 교육과 운동의 통합된 성격을 가진 프로그램에 지역사회의 구성원들이 민감한 관심을 보이면서 몰입(committment)하고 있는 점은 이러한 환경교육의 지향성을 실현하고 있는 것으로 보인다.
- 4) C.G. Hempel은 유형의 종류를 연구의 목적에 따른 유형의 수행기능에 의하여 다음과 같이 세 가지로 분류하고 있다(이지훈, 1985: 91-93; 이지훈, 1993: 160-166에서 재인용). 첫째, 분류유형(classificatory type)으로서 이 유형은 연구 사례들의 속성에 따라서 유사한 사례들을 모아 몇 개의 집단으로 분류하는 것이다. 이런 유형은 설명적 기능보다는 주로 기술적 기능을 가진다. 둘째, 극단적 유형(extreme type)인데, 이는 유형화 기준 즉 변수개념을 대립되는 양극으로 조개어 만드는 양극유형으로서 일명 순수유형(pure type)이라고도 한다. 순수한 양극으로 나누는 만든 유형인만큼 각 순수한 양극의 유형에 그대로 들어맞는 실제의 연구사례를 분류·규정하는 것보다는 가능한 한 그에 접근되는 사례를 가려 분류·비교하는 데 초점을 두고 있다. 이 유형 역시 앞에는 분류유형과 같이 연구의 초기단계에 사용되는 것으로 주로 경험적 개념체계의 형성과 그런 개념체계를 통한 연구현상에 대한 기술적 기능과 낮은 수준의 일반화 기능을 수행한다. 셋째, 이상적 유형(ideal type)으로서 구체적인 경험적 현상에만 의존하지 않고 이론적 체계 또는 모형을 형성함으로써 연구현상에 대한 설명과 해석적 기능을 수행할 수 있도록 만들어지는 유형이다. 이런 유형을 구성적 유형(constructed type)이라고도 한다. 분류유형과 극단적 유형이 경험적이며 구체적인 기술적 연구를 위한 개념체계라면, 이상적 유형은 고차적인 일반화와 설명적 연구를 위한 이론적 개념체계이다. 이 유형은 상상적 실험(experiment-in-imagination)의 역할을 하기도 한다.
- 5) 전체적 유형(universal type)에 상대되는 개념으로서 특정한 곳이나 영역의 현상에 대해서만 한정적으로 적용가능한 경우를 말한다(이지훈, 1985: 91-93; 이지훈, 1993: 160-166).
- 6) 본 연구에서 의도하는 유형에 가까운 개념으로 한국의 환경교육 연구물들을 분석하고 경향성을 파악하고자 한 연구는 이선경 외(1994), 노경임 외(1998), 고운미 외(2001)가 있다. 이 연구들에서는 환경교육 연구의 경향을 분석하기 위해서 거의 모든 차원과 요소들이 고려되었다. 그러나, 본 연구에서 의도하는 기능과 목적에 기초한 교육연구의 유형에 가까운 차원에 따른 분석은 고운미 외의 연구(2001: 145)에서만 발견된다. 이 연구는 환경교육 관련 연구물의 '성격'을 '대체 및 대안', '실태·현상기술', '이론검증 및 적용', '이론논의 및 비판', '이론정립', '외국과의 비교연구' 등 6개로 구분하고 있으며, 이 분류는 본 연구에서 의도하는 환경교육 연구의 기능과 목적을 고려한 유형에 가장 근접한 것이기는 하지만, '이론검증 및 적용'과 '이론논의 및 비판', '이론정립' 처럼 상호중첩되는 경우가 많고, '외국과의 비교연구' 처럼 연구의 목적자체라고 보기 어려운 연구의 방법에 해당되는 것을 포함하고 있기도 하며, '실태·현상기술'과 '대체 및 대안' 처럼 연구의 형태와 연구의 목적이 뒤섞여 있는 등 본 연구에서 차용하기에는 부적절하다고 판단하였다.
- 7) Borg(1987: 9-14)는 교육연구의 유형을 기술적 연구, 조사연구(survey research), 관찰연구(observational research), 인과·비교연구(causal-comparative research), 상관연구(correlational research), 실험-유사실험연구(experimental and quasi-experimental research), 실행연구 등으로 구분하고 있다. Borg와 Gall(1989: 31-32)은 교육연구를 연구대상(topic), 연구목적(purpose), 발견적(exploration)-가설검증적(confirmatory), 기초(basic)-응용(applied) 연구 등의 형태로 분류하고 있다. McMillan과 Schumacher(2001: 17-21)는 연구의 기능(function)에 따라서 기초연구, 적용연구, 평가연구

- 구(evaluation research)로 분류하고 있다. 그리고 Best와 Kahn(2003: 19-20)는 연구목적에 따라서 기초연구(fundamental or basic research), 응용연구(applied research), 실행연구(action research) 등으로, 교육연구의 유형으로서 역사적 연구(historical research), 기술적 연구(descriptive research), 질적 연구(qualitative research), 실험적 연구(experimental research)를 제시하고 있다.
- 8) 이 표는 McMillan과 Schumacher(2001: 17-21)의 기능에 따른 연구의 분류 중 기초연구와 적용연구를 하나로 통합하고, 본 연구의 필요에 따라서 '정책연구'의 요소를 추가한 것이다.
- 9) 분류의 신뢰성을 확보하기 위하여 본 연구자가 동일한 분석틀로 2개월 이상의 시간간격을 두고 2회에 걸쳐 분류하였고, 그 결과가 일치하지 않을 경우에는 다시 상당한 기간이 지난 후 분류를 하여 결정하였다.

참고문헌

- 고운미 · 김대희, 2001, “국내의 환경교육 연구방법론의 동향과 과제”, *환경교육*, 14(2).
- 권세원, 1966, *사회사상사*, 서울: 박영사.
- 김경동 · 이은숙, 1992, *사회조사연구방법: 사회연구의 논리와 기법*, 서울: 박영사.
- 김광웅, 1984, *사회과학연구방법론*, 서울: 박영사.
- 김기석, 1999, *교육역사사회학*, 서울: 교육과학사.
- 김인회, 1985, *교육 교육철학 강의: 교육의 역사적 철학적 이해*, 서울: 문음사.
- 김정환, 1999, *교육연구 및 통계법*, 서울: 원미사.
- 남상준, 1995, *환경교육론*, 서울: 대학사.
- 남상준, 2001, *초등 환경교과교육학 교재개발 연구*, 한국교원대학교 부설 교과교육공동연구소.
- 노경임 · 이학동 · 박현주, 1998, “국내환경교육연구의 동향”, *환경교육*, 11(2).
- 박경효, 1993, “Richard F. Elmore의 후향식 집행분석론”, 오석홍 편, *정책학의 주요 이론*, 서울: 경세원.
- 박선영, 1982, “한국 현대사와 시대구분의 본질”, 한국교육사연구회 편, *한국사연구의 새 방향: 교육사학의 본질과 방법*, 서울: 집문당.
- 박태운 · 정완호 · 최석진 · 최돈형 · 이동엽 · 노경임, 2001, *환경교육학개론*, 서울: 교육과학사.
- 이경섭, 1999, *교육과정 쟁점 연구*, 서울: 교육과학사.
- 이선경 · 김희백, 1994, “외국환경교육 연구의 동향”, *환경교육*, 6.
- 이재영, 2001, “환경교육 패러다임 변천과 학교 숲의 환경교육적 활용”, 광주지역 학교 숲 운동 워크숍 자료집.
- 이지훈, 1985, *조사분석방법론*, 서울: 형설출판사.
- 이지훈, 1993, *사회과학의 메타분석방법론*, 청주: 충북대학교 출판부.
- 임의도 외 역, 1967, *교육목표분류학: 정의적 영역*, 서울: 배영사.
- 정재걸, 1989, “한국교육사 연구의 최근 쟁점: 시대구분론”, *교육개발*, 11(5), 한국교육개발원.
- 최돈형, 2004, “학교환경교육의 태동, 발전 그리고 미래”, 발표논문집(2004년도 하반기 정기학술발표대회), 한국환경교육학회, 25-42.
- Best, John W. and James V. Kahn, 2003, *Research in Education*(9th ed.), Boston: Pearson Education Inc.
- Borg, Walter R. and Meredith D. Gall, 1989, *Educational Research: An Introduction*(5th ed.), N.Y.: Longman Inc.
- Borg, Walter, R., 1987, *Applying Educational Research: A Practical Guide for Teachers*(2nd ed.), N.Y.: Longman Inc.
- Elmore, Richard F., 1979, Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions, *Political Science Quarterly*, 94.
- Goodson, Ivor F., 1983, *School Subjects and Curriculum Change: Case Studies in Curriculum History*, London: Croom Helm.
- Layton, D., 1972, *Science as General Education. Trends in Education*, Department of Education and Science, Great Britain.
- McMillan, James H. and Sally Schumacher, 2001, *Research in Education: A Conceptual Introduction*(5th ed.), N.Y.: Longman Inc.
- UNESCO. 1978. *Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final Report*, UNESCO.

최초투고일 : 2005. 07. 25.

최종접수일 : 2005. 08. 03.

교신 : 남상준, 363-791 충북 청원군 강내면 다락리
한국교원대학교 제1대학 초등교육과
(sjnam@knue.ac.kr, 043-230-3640)

Correspondence : Sang-Joon Nam, sjnam@knue.ac.kr