

초등 2015개정교육과정에 포함된 지속가능발전교육(ESD) 관련 목표와 내용 탐색

김다원*

요약

본 연구는 현행 초등학교 2015개정교육과정에 포함된 지속가능발전교육(ESD) 관련 목표와 내용을 탐색하여 교과교육을 통하여 ESD를 효과적으로 실행하기 위한 시사점을 찾는 데 목적을 두었다. 이를 위해 초등학교 8개 교과의 2015개정교육과정 목표와 성취기준에 서술된 내용을 분석하였다. 분석에서는 선행 연구 결과를 토대로 ESD 핵심내용을 선정하여 준거로 활용하였다. 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 분석한 8개 교과 모두 교육과정 교과목표에서 ESD 관련 목표를 포함하고 있다. 이는 교과 안에서 ESD를 실행할 수 있다는 것을 보여준다. 둘째, 교육과정에 포함된 지속가능발전 관련 사용 용어는 사회 교과와 실과에서 '지속가능한 지구촌', '지속가능한 미래 건설', '지속가능한 미래 사회'로 사용되었다. 이는 지속가능발전 관점에서 학습을 전개하는 데 긍정성을 보여준다. 그러나 두 교과 모두에서 지속가능발전을 미래사회에 초점을 두고 있다는 면에서는 지속가능발전이 현세대와 미래세대를 동시에 바라보는 개념이라는 점에서 한계를 갖는다. 셋째, 8개 교과 교육과정에는 전체 22개 ESD 핵심내용 영역 중 '양성평등'을 제외하고 모든 핵심내용이 포함되어 있다. 이는 교과 안에서 ESD가

* 광주교육대학교 사회과교육과 부교수, veritas2@gnue.ac.kr

실행될 수 있다는 긍정적인 지표라고 할 수 있다.

주제어 : 지속가능발전, 지속가능발전교육(ESD), 지속가능발전목표(SDGs),
초등 2015개정교육과정, 세계시민교육

I. 연구의 필요성과 목적

지속가능발전은 자연과 공존하면서 인구증가, 경제성장 과정에서 발생하는 지구적 문제를 해결하여 필요와 편의를 추구하고자 하는 우리사회의 노력이다. 지속가능발전 개념이 본격적으로 개념화되어 알려진 것은 1987년 ‘환경과 개발에 관한 세계위원회(WCED)’에서 보고된 <우리공동의 미래(브룬트란트 보고서)>를 통해서였다. 이 보고서에서는 지속가능 발전을 “미래 세대의 필요를 충족시킬 수 있는 능력을 저해하지 않으면서 현 세대의 필요를 충족시키는 발전(WCED, 1987)”으로 정의하였다. 1992년 브라질 리우데자네이루에서 개최된 ‘유엔환경발전회의(리우회의)’에서 ‘환경적으로 건전하고 지속 가능한 발전’을 추구하기 위한 실천 전략을 구체화하였는데, 지속가능발전교육이 지속가능 발전을 구현하기 위한 핵심 실천 전략으로 채택되었다(유네스코한국위원회, 2015). 이후 2002년 남아프리카공화국의 요하네스버그에서 열린 ‘지속가능발전세계정상회의’에서는 지속가능발전교육의 활성화 방안으로 <유엔 지속가능발전교육 10년(UN Decade of Education for Sustainable Development(DESDE) /2005-2014)>이 제안되었고, 선도기관으로 지정된 유네스코는 2004년 <유엔 지속가

능발전교육 10년 국제 이행 계획>을 만들었다(UNESCO, 2004). 국내에서는 2005년 대통령자문 지속가능발전위원회가 설치되어 우리나라의 지역적 특수성을 반영하여 국가 단위의 지속가능발전교육 관련 전략과 이행 계획을 수립하였다(이선경 외, 2005).

이에, 2007개정교육과정에서부터 2015개정교육과정에 이르기까지 지속가능발전교육을 범교과적 학습주제로 명시하여 관련 교과, 재량 활동, 특별활동 등 학교 교육활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다뤄지도록 하고 있다(교육인적자원부, 2007; 교육과학기술부, 2009; 교육부, 2015). 그럼에도 불구하고 그간 지속가능발전교육은 교육계 전반에서 이루어 졌다고 보다는 환경교육 전문가, 유네스코 한국위원회 등과 같은 지속가능발전교육의 중요성을 공감하고 실천하고자 하는 기관과 개인들에 의존적이었으며(이선경 외 2012), 학교 현장의 교사들은 지속가능발전교육의 개념적 이해에서 혼란과 어려움을 겪고 있어서(김현덕·한대동, 2016; 김은정 외, 2016; 조혜연·이상원, 2013) 실질적인 효과보다는 수사적인 지속가능발전교육에 머물고 있다는 평가를 받고 있다.

지속가능발전교육이 학교 교육에 자연스럽게 스며들기 위해서는 교과 교육과정과 지속가능발전교육을 연결하는 것이 가장 효과적이다(김현덕·한대동, 2016; 조혜연·이상원, 2013). 그 이유는 교육과정이 학교 교육 실행의 근간이 되며 의도적이고 체계적으로 교육할 수 있는 공식적인 문서로서 지위를 갖고 있기 때문이다. 지속가능발전을 위한 시민의식은 교육의 목적이며 이 목적은 하나의 교과에 의해서 보다는 여러 교과들의 다중 관점이 포함되고, 교과 간 협업에 의한 주제 중심 접근이 더 적합하다. 그러므로 교과별 교육과정에 포

함된 지속가능발전 관련 목표, 교육 내용을 찾아보는 것은 유의미성을 지닌다 하겠다.

특히, 이 시점에서 교육과정에 포함된 지속가능발전교육을 살펴보는 것은 지속가능발전교육의 범주 자체가 아주 포괄적인 특성을 갖고 있을 뿐더러 사회변화에 따라 여러 차례 개념적 변화를 거쳤던 교육이기 때문에 현행 교육과정에 포함된 내용을 살펴보는 것은 교육과정과 연계한 지속가능발전교육을 실효성 있게 추진하기 위해서 더 적실성을 지닌다 하겠다. 또한, 초등학교에서 지속가능발전교육은 기초·기본교육기관인 초등학교에서부터 체계적인 교육이 이뤄졌을 때 이후 복합적이고 다차원적인 지속가능발전교육으로 발전시키는 데 효과적이다. 기본적인 생활습관과 기본지식을 습득하는 단계인 초등학생들에게 지속가능발전교육을 실행하는 것은 이에 대한 기본 지식을 갖추고 관심을 촉발시킴으로써 장기적으로 관련 능력을 형성하는 데 적실성을 지닌다 하겠다(조혜연·이상원, 2013).

이에 본 연구에서는 초등학교 교육과정에 포함된 지속가능발전교육 관련 목표와 내용을 분석하여 학교 현장의 교과교육 안에서 지속가능발전교육을 연계하는 데 필요한 시사점을 찾아 제시하고자 한다.

Ⅱ. 지속가능발전교육 목표 및 내용

1. 지속가능발전교육의 역량 및 목표

2004년 <유엔 지속가능발전교육 10년 국제 이행 계획>에서 지속

가능발전교육은 ‘모든 사람들이 질 높은 교육의 혜택을 받을 수 있으며, 이를 통해 지속가능한 미래와 사회 변혁을 위해 필요한 가치, 행동, 삶의 방식을 배울 수 있는 사회를 지향하는 교육(UNESCO, 2004)’으로 개념화 한 이후 각국에서는 이에 준하는 지속가능발전교육 10년을 위한 계획을 수립하였다. 이후 “교육은 지속가능한 전 지구적 발전이라는 새로운 비전에 기여할 수 있고 기여해야 한다”는 유네스코의 표명으로 더 구체적인 목표에 기반한 지속가능발전교육이 실행될 수 있게 되었다(유네스코한국위원회, 2019). 2017년 UNESCO 에서는 <지속가능발전목표 달성을 위한 교육-학습목표>를 발간하여 전 세계 모든 지역에서 더 구체적인 목표에 기반하여 지속가능발전교육을 실행하도록 지원하였다. 여기서 지속가능발전교육은 지속가능발전에 기여할 수 있는 지식, 기술, 가치, 태도 교육에 초점을 둔다. 이를 위해 특별히 지속가능발전교육은 학습자가 현 세대와 미래 세대를 위해 환경적으로 온전하고, 경제적으로 생존가능하며, 정의로운 사회를 이루기 위한 올바른 결정과 책임있는 행동을 할 수 있는 역량을 강화하는 교육적 접근을 요구한다(유네스코한국위원회, 2019). 그리고 궁극적으로 지속가능발전교육의 목표는 개인이 지역적 및 전 지구적 관점에서 현재와 미래의 사회적, 문화적, 경제적, 환경적 영향을 고려해 자신의 행동을 성찰할 수 있는 역량을 개발하는데 둔다(유네스코한국위원회, 2019). 유네스코에서 제시한 핵심 역량은 오늘날의 복잡한 문제를 다루는 데 특별히 요구되는 것으로 모든 지속가능발전목표(SDGs)와 관련되어 있고 개인이 여러 SDGs와 서로 연관시켜 2030 지속가능발전의제들을 통찰할 수 있는 것으로, 모든 학습자에게 요구되는 8개의 핵심 역량을 제시하였다(<표 1>). 제시

〈표 1〉 지속가능발전교육 핵심역량

핵심역량	내용
시스템 사고역량	관계를 인지하고 이해하는 능력, 복잡한 시스템을 분석하는 능력, 시스템들이 어떻게 다양한 영역 및 척도 안에 내재되어 있는지 생각하는 능력, 불확실성에 대처하는 능력
예측 역량	가능한 미래, 개연성이 있는 미래, 바람직한 미래 등 다양한 미래를 이해하고 평가하는 능력, 미래에 대한 자신의 비전을 창조하는 능력, 예방 원칙을 적용하는 능력, 행동의 결과를 평가하는 능력, 위험과 변화에 대처하는 능력
규범적 역량	자신의 행동에 기초가 되는 규범과 가치를 이해하고 성찰하는 능력, 이해 충돌과 절충, 불확실한 지식 및 모순의 맥락에서 지속가능성의 가치, 원칙, 목표 및 세부목표를 조율하는 능력
전략적 역량	지역 수준 및 더 넓은 수준에서 지속가능성을 증진시키는 혁신적인 행동을 집단적으로 개발하고 이행하는 능력
협력 역량	타인으로부터 배우는 능력, 타인의 필요, 관점 및 행동을 이해하고 존중하는 능력, 타인을 이해하고 관계를 맺으며 민감하게 반응하는 능력, 집단 내 갈등에 대처하는 능력, 협력적이고 참여적인 문제해결을 용이하게 하는 능력
비판적 사고 역량	규범, 관행 및 의견에 의문을 제기하는 능력, 자기 자신의 가치, 인식 및 행동을 성찰하는 능력, 지속가능성 담론에서 자신의 입장을 취하는 능력
자아 인식 역량	지역사회 및 글로벌 사회에서 자신의 역할을 성찰하는 능력, 자신의 행동을 지속적으로 평가하고 동기 부여를 하는 능력, 자신의 감정과 욕구에 대처하는 능력
통합적 문제해결 역량	복잡한 지속가능성 문제에 다양한 문제 해결의 틀을 적용하고, 위에서 언급한 역량들을 통합해 지속가능발전을 촉진하는 실행 가능하고, 포용적이며, 공평한 해결책을 개발할 수 있는 가장 중요한 능력

출처: 유네스코한국위원회, 2019: 10.

된 8개의 역량은 기존의 글로벌시민교육 역량(유네스코아시아태평양 국제이해교육원, 2015) 및 OECD의 글로벌 역량(OECD, 2016)에서 제시한 글로벌 역량들과 공통적인 부분(협력 역량, 비판적 사고 역량, 자아 인식 역량 등)도 갖고 있지만 시스템 사고 역량, 예측 역량, 규범적 역량, 전략적 역량, 통합적 문제해결역량 등에서는 차별성을 보여준다. 이러한 역량들은 지속가능발전이 지니는 사회, 환경, 경제 세 영역의 상호작용에 기반한 사회적 변화와 지속가능발전의 역동성 그리고 이러한 지속가능발전을 추구할 수 있게 글로벌 구성원 모두에게 주인의식을 강화하고, 미래지향적 사고를 길러가도록 하는 데 중점을 두는 지속가능발전교육과 연관된다.

다음은 지속가능발전교육의 영역별 학습목표 제시이다(<표 2>). 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동적 영역으로 구분하여 제시하였다. 인지적 영역에서는 17개 SDGs와 관련 과제를 이해하는 데 필요한 지식 및 사고력, 사회·정서적 영역에서는 학습자의 내적 성찰 능력, 가치와 태도 그리고 사회적 기술, 행동적 영역은 행동으로 연결할 수 있는 행동 역량을 포함한다.

〈표 2〉 지속가능발전교육 목표 영역

학습목표	내용
인지적 영역	SDGs와 그 달성에 따른 도전과제를 이해하는 데 필요한 지식과 사고력
사회·정서적 영역	학습자가 스스로를 개발할 수 있는 자아 성찰 능력, 가치, 태도, 동기 부여 및 SDGs 증진을 위해 협력, 협상, 소통할 수 있는 사회적 기술
행동적 영역	행동 역량

출처: 유네스코한국위원회, 2019: 11.

2. 지속가능발전교육의 내용

1987년 ‘환경과 개발에 관한 세계위원회’에서 보고한 <우리 공동의 미래(브룬트란트보고서)>에서 제시한 지속가능발전 개념은 이후 여러 국제회의와 연구를 통해 더욱 활발히 논의 되었고, 2002년 ‘지속가능발전 세계정상회의’에서는 환경보호, 경제발전, 사회발전의 상호의존성을 종합적으로 고려하는 발전이라는 개념으로 제시하였다(유네스코한국위원회, 2015). 이러한 과정에서 지속가능발전교육은 지속가능성과 관련된 쟁점들을 사회·문화적 관점, 경제적 관점, 환경적 관점으로 나누어서 개인, 지역, 국가, 세계에 영향을 미치는 그러한 쟁점들을 이해하고 해결할 수 있는 능력을 길러주는 데 목적을 두게 되었다. 그리하여 유네스코는 <유엔 지속가능발전교육 10년 국제 이행계획>에서 지속가능발전교육을 위한 내용 영역들을 사회·문화적 관점, 환경적 관점, 경제적 관점 영역으로 구분하여 총체적으로 접근하는 교육으로 특징지었다(UNESCO, 2004).

이선경 외(2005)에서는 UNESCO(2004)에서 제시한 세계적 차원의 보편적 내용을 토대로 하면서도 우리나라 지역적 상황을 고려하여 사회·문화적 관점 영역에서는 갈등해소, 통일, 사회혁신, 연대, 매체소양을, 환경적 관점에는 자연자원 중 대기 강조, 그 이외 생물다양성, 재해예방 및 축소, 교통, 주거환경을, 경제적 관점에서는 지속가능한 생산과 소비, 빈부격차 완화를 추가로 선정·제시하였다.

박태윤·성정희(2007)는 지속가능발전교육의 효율적인 실행을 위해 제작한 <지속가능발전교육을 위한 교사지침서>에서 기존의 UNESCO(2004) 및 이선경 외(2005)에서 제시한 지속가능발전교육 내용을 바탕으로 두면서도 초·중등 교과수업 및 학교 현장에서 적용한다는 점을

고려하여 관련 내용을 선정·제시하였다. 특별히 사회·문화적 관점에서는 소양에서 ICT 추가, 그리고 세계화·국제적 책임 부분을 강조하였고 건강과 에이즈 대신에 건강과 식품을 강조하였다. 환경적 관점에서는 자연자원에서 토양을 추가하였고, 에너지를 별도의 영역으로 추가하여 강조하였고, 환경문제를 추가하였으며, 지속가능한 도시화에서 도시와 촌락을 구분하여 강조하였다. 경제적 관점에서는 빈곤퇴치를 빈부격차에 포함하여 제시하였다.

강운선(2010)은 박태운·성정희(2007)의 <지속가능발전교육을 위한 교사지침서>가 교사의 관련 교육 실행에 도움을 주기 위해 제작된 자료임을 고려하여 이에 준하면서 다만, ‘지속가능식량생산’을 환경적 관점 영역이 아닌 경제적 관점 영역에 포함하였다. 김호석 외(2011)는 2007년에 박태운·성정희(2007)가 제시한 내용을 토대로 하면서 다만 사회·문화적 관점을 사회·정치·문화적 관점으로 제시하고 안전을 독립적인 항목으로 설정하였다.

이후 대부분 한국의 지속가능발전교육을 위한 내용 활용에서는 위의 5개 연구에서 제시한 지속가능발전교육 내용을 사용하였다(<표 3>). 그러나 2015년 9월에 유엔총회에서는 ‘2030 지속가능발전의제’를 채택하였고 그 중심에 17개의 지속가능발전교육목표(SDGs)가 있었다(유네스코한국위원회, 2019). 17개 SDGs가 지향하는 바는 현재와 미래의 모든 사람들이 지속가능하며 평화롭고 번영하는 평등한 삶을 보장하는 것으로 환경, 경제, 사회적 측면의 요구를 포함하고 있다. 그런 면에서 기존의 사회·문화적 관점, 경제적 관점, 환경적 관점의 큰 영역 안에서 관련 세부 내용의 변화를 담고 있다고 볼 수 있다. 다만, 지속가능발전목표(SDGs)에서는 기존의 사회문화적 관점, 환경

〈표 3〉 지속가능발전교육 내용

연구주체	지속가능발전교육 내용		
	사회·문화적 관점	환경적 관점	경제적 관점
UNESCO (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • 인권 • 평화·안전 • 양성평등 • 문화적 다양성 • 건강과 에이즈 • 거버넌스 	<ul style="list-style-type: none"> • 자연자원(물, 에너지, 농업 등) • 기후변화 • 농촌개혁 • 지속가능한 도시화 • 재해예방 및 완화 	<ul style="list-style-type: none"> • 빈곤퇴치 • 기업의 책무 • 시장경제
이선경 외 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • 인권 • 평화·안전 • 양성평등 • 문화적 다양성 • 건강과 에이즈 • 거버넌스 ○ 갈등해소 ○ 통일 ○ 사회 혁신 ○ 연대(파트너십) ○ 매체 소양 	<ul style="list-style-type: none"> • 기후변화 • 농촌개혁 • 지속가능한 도시화 • 재해예방 및 완화 ○ 자연자원(물, 에너지, 대기 등) ○ 생물종다양성 ○ 재해예방/축소 ○ 교통 ○ 주거환경 	<ul style="list-style-type: none"> • 빈곤퇴치 • 기업의 책무 • 시장경제 ○ 지속가능한 생산과 소비 ○ 빈부격차 완화
박태윤·성정희 (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • 인권 • 평화·안전 • 통일 • 문화다양성 • 사회정의 • 건강·식품 • 거버넌스·시민참여 • 양성평등 • 소양(매체, ICT) • 세계화·국제적 책임 	<ul style="list-style-type: none"> • 자연자원(물, 공기, 토양 등) • 에너지 • 기후변화 • 생물다양성 • 환경문제 • 지속가능한 식량생산 • 지속가능한 촌락·도시 • 재해 예방·감소 • 교통 	<ul style="list-style-type: none"> • 지속가능한 생산과 소비 • 기업의 지속가능성 • 시장경제 • 빈부격차
강운선 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • 인권 • 평화·안전 • 통일 • 문화다양성 • 사회정의 • 건강·식품 • 거버넌스·시민참여 • 양성평등 • 매체소양 • 세계화·국제적 책임 	<ul style="list-style-type: none"> • 자연자원 • 에너지 • 기후변화 • 생물다양성 • 환경문제 • 지속가능한 촌락·도시 • 재해 예방·감소 • 교통 	<ul style="list-style-type: none"> • 지속가능한 식량생산 • 지속가능 생산 • 지속가능 소비 • 기업의 지속가능성 • 시장경제 • 빈부격차 완화

〈표 3〉 지속가능발전교육 내용

(계속)

연구주체	지속가능발전교육 내용		
	사회·문화적 관점	환경적 관점	경제적 관점
김호석 외 (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • 인권·평화 • 통일 • 문화다양성 • 사회정의 • 안전 • 건강·식품 • 거버넌스·시민참여 • 양성평등 • 소양(매체, ICT) • 세계화·국제적 책임 	<ul style="list-style-type: none"> • 자연자원 (물, 공기, 토양 등) • 에너지 • 기후변화 • 생물다양성 • 환경문제 • 지속가능한 식량생산 • 지속가능한 촌락·도시 • 재해예방·감소 • 교통 	<ul style="list-style-type: none"> • 지속가능한 생산과 소비 • 기업의 지속가능성 • 시장경제 • 빈부격차 완화
UN(2015)	SDG2: 기아 종식 SDG3: 건강과 웰빙 SDG4: 양질의 교육 SDG5: 성평등 SDG11: 지속가능한 도시 와 지역사회 SDG16: 평화, 정의, 강력 한 제도 SDG17: SDGs를 위한 파 트너십	SDG6: 깨끗한 물과 위생 SDG7: 적정가격의 깨끗한 에너지 SDG13: 기후변화 대응 SDG14: 해양 생태계 SDG15: 육상 생태계	SDG1: 빈곤종식 SDG8: 양질의 일자리와 경 제성장 SDG9: 산업, 혁신과 인프 라 SDG10: 불평등 감소 SDG12: 책임감 있는 소비 와 생산
	SDG 4.7 2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전 및 지속가능 생활방식, 인권, 성평등, 평화와 비폭력 문화 증진, 세계시민의식, 문화다양성 및 지속가능발전을 위한 문화의 기여에 대한 교육을 통해, 지속가능발전을 증진하기 위해 필요한 지식 및 기술 습득을 보장한다.		

적 관점, 경제적 관점을 명확하게 구분하여 제시했던 것에 반해, 세부목표를 중심으로 세 가지의 관점이 상호연계 되어 추진하도록 하고 있다. 또한, 지속가능발전목표에서 두드러진 특징 중의 하나는 지속가능발전교육(ESD)을 SDG 세부목표 4.7에 명시하고 있다는 점이다. 세부목표 4.7의 내용은 ‘2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전 및 지속가능 생활방식, 인권, 성평등, 평화와 비폭력 문화 증진,

세계시민의식, 문화다양성 및 지속가능발전을 위한 문화의 기여 등에 대한 교육을 통해 지속가능발전을 증진하기 위해 필요한 지식 및 기술 습득을 보장한다.’이다(UN, 2015). 궁극적으로 지속가능발전교육을 통해 모든 개인은 SDGs가 무엇인지 이해하고, 정보를 지닌 시민으로서 참여해 변화를 일으키기 위해 그들에게 필요한 지식과 역량을 갖추므로써 SDGs에 기여할 수 있게 한다(유네스코한국위원회, 2019). ‘2030 지속가능발전 의제’로 제시된 17개의 SDGs는 2015년 <새천년개발목표(Millennium Development Goals, MDGs)>의 뒤를 이어 UN 총회에서 채택된 것으로 그간 환경적 지속가능성에 치중했던 지속가능발전에 인류의 생태에 대한 책임감과 지구의 미래에 대한 책임감을 강조하면서 글로벌 시민의식을 적극적으로 반영한 지속가능발전교육을 요구하였다(김현덕·한대동, 2016). 이는 2012년 유네스코에서 발표한 <글로벌 교육 우선구상>에서 강조한 세계 문제 해결을 위한 글로벌 책무성과 세계시민의식 강조와 연결되어 나타난 결과라고 하겠다(강순원 외, 2019: 84).

이러한 지속가능발전 개념의 변화는 사회변화를 반영하고자 하는 국제사회 및 국가의 노력의 결과물이지만, 학교 현장에서 이를 교육하는 교사의 입장에서는 지속가능발전교육의 내용은 무엇인지, 지속가능발전교육은 어떻게 실행해야 하는지 등의 혼란을 가져온 것도 사실이다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 분석 대상 교과

분석대상은 현행 초등학교 2015개정교육과정(교육부, 2015)에 포함된 바른생활, 즐거운 생활, 슬기로운 생활, 도덕, 사회, 과학, 체육, 실과 등의 8개 교과이다. 국어, 영어 교과의 경우 교과의 특성상 말하기, 듣기, 쓰기 등의 언어기능을 다루며, 수학은 수리를 다루며, 음악과 미술 교과의 경우도 음악과 미술 관련 교과의 특기를 다룬다는 면을 고려해 볼 때, 지속가능발전교육의 내용을 교육과정에 포함하기는 어려울 것으로 생각되며, 실제로 교육과정 내용도 그렇게 구성되어 있어서 본 연구의 분석대상에서는 제외하였다. 분석 범위는 교육과정에 제시된 교과별 교육목표와 성취기준이다. 교과별 교육목표를 통해 지속가능발전교육 관련 목표 서술의 내용을 분석하였고, 성취기준을 활용하여 지속가능발전교육의 핵심내용을 분석하였다. 그리고 교과별 목표와 성취기준 모두를 활용하여 지속가능발전 관련 용어 사용 및 관련 서술 내용을 분석하였다.

지속가능발전교육 관련 목표 서술 내용 분석은 교육과정에 제시된 교과별 목표가 교과 수업 설계의 방향을 결정하는 중요 지표에 해당하며, 학습 주제 선정 및 교수학습 방법 적용에도 영향을 미친다는 점에서 해당 교과에서 행해질 수 있는 지속가능발전교육의 실행을 가능하는 지표가 된다. 또한, 교과교육과정의 지속가능발전 관련 사용하는 용어 분석은 해당 교과 교육에서 차지하는 지속가능발전교육의 비중, 그리고 지속가능발전교육에서 지향하는 내용학습 영역을 가능하는 지표가 될 수 있다. 그리고 관련 핵심내용 분석을 통해서

해당 교과에서 중점을 두고 있는 지속가능발전 내용 영역과 교육하고자 하는 지속가능발전 교육 역량 및 목표를 살펴보는 데 유익한 자료라고 판단하였다.

2. 분석 준거

교육과정에 포함된 지속가능발전교육 관련 목표, 핵심내용, 핵심내용별 세부목표 그리고 사용 용어를 분석하기 위해, 앞에서 지속가능발전 영역과 관련 내용에 관한 선행 연구를 정리하였다(<표 3>). 국내외 기관 및 연구자에 의해 제안된 지속가능발전교육 내용에는 차이가 있었으나, 사회·문화적 영역, 환경적 영역, 경제적 영역으로 구분하고 있다는 점, 그리고 세부 내용영역에서 다소 차이는 있지만 내용 자체에 대한 배제보다는 기존 연구 내용에 추후 연구에서 추가된 양상을 보였다. 2015년에 제시된 ‘2030 지속가능발전교육의제’로 제시된 17개의 SDGs가 제시된 부분은 추가될 필요가 있었다. 이에, 본 연구에서는 선행 연구와 2015년에 새롭게 UN(2015)에서 제시한 지속가능발전목표(SDGs)의 내용을 토대로 다음과 같이 지속가능발전교육 핵심내용을 설정하여 교과별 교육과정에 포함된 지속가능발전교육 관련 목표, 사용 용어, 핵심내용 분석을 위한 분석 준거로 사용하였다(<표 4>).

3. 분석 방법

본 연구는 8개 교과별 2015개정교육과정에 포함된 지속가능발전교육 관련 목표, 내용, 세부 성취목표, 사용 용어의 서술내용을 분석하는 것이다. 이를 위하여 본 연구에서는 교육과정에 명시적으로 드러

〈표 4〉 지속가능발전교육 핵심내용

관점영역	내용영역	관련 내용 요소
사회·문화적 관점	• 인권·평화·사회정의	공동체 의식, 사회와 공동체, 편견, 차별, 인권, 지구촌 평화, 갈등, 공정, 사회정의
	• 통일	남북통일, 남북분단
	• 문화다양성	생활모습, 문화유산, 의식주, 문화존중, 타문화 존중
	• 안전	안전
	• 건강·식품	건강한 신체, 건강한 생활습관, 건강관리
	• 거버넌스·시민참여	개인 참여, 국가 참여, 비정부기구 역할, 국제기구 역할
	• 양성평등	성평등, 성차별
	• 소양(매체, ICT)	사이버 문제, 사이버 예절, 온라인중독, 저작권 침해
	• 세계화·국제적 책임	세계화, 세계화의 문제점, 국제적 해결 노력
환경적 관점	• 자연자원	물, 공기, 토양
	• 에너지	에너지
	• 기후변화	기후, 기후환경
	• 생물다양성	동물, 식물, 생물, 생태계
	• 환경문제	지구촌 환경 문제, 지역문제
	• 지속가능한 식량생산	친환경 농업
	• 지속가능한 촌락·도시	촌락, 도시
	• 재해예방·감소	자연재해
경제적 관점	• 교통	교통발달
	• 지속가능한 생산과 소비	자원의 희소성, 경제활동에서 선택의 문제, (친환경)생산, (친환경)소비
	• 기업의 지속가능성	기업의 경제적 역할
	• 시장경제	우리나라 경제체제, 경제활동
	• 빈부격차, 기아종식	빈곤, 기아종식

출처: 이선경 외 (2005); 박태운·성정희(2007); 강운선(2010); 김호석 외 (2011); UN(2015)를 종합하여 작성함.

난 내용에 초점을 맞추어 관련 내용을 추출하는 것으로 분석하였다. 위의 분석 준거(<표 4>)에 의하여, 교과별 교육과정에 제시된 교과 목표와 성취기준을 분석하였다. 교과별 교육과정 목표에서는 지속가능발전교육 목표 서술 내용 부분을 추출하였고, 성취기준을 활용하여 지속가능발전 교육 핵심내용을 추출하였다. 그리고 교과별 교육과정의 목표와 성취기준을 활용하여 지속가능발전 관련 사용 용어를 추출하였다. 추출한 내용을 토대로, 교과별 교육과정에 포함된 지속가능발전교육 관련 목표 및 내용, 사용 용어의 반영 상태를 연구자 관점에서 질적 분석을 하였다.

IV. 분석 결과

1. 지속가능발전교육 관련 목표 및 사용 용어 분석

지속가능발전교육 관련 교과별 목표 서술내용을 분석한 결과, 8개 교과 모두에서 관련 목표를 찾아볼 수 있었다(<표 5>). 초등 저학년(1-2학년) 교과인 <바른생활>에서는 ‘공동체 의식’, <즐거운 생활>에서는 ‘건강한 신체’, <슬기로운 생활>에서는 ‘사람들의 생활모습과 자연의 모습’ 목표를 포함한다. 중·고학년 교과인 <도덕>에는 ‘공동체 의식’, ‘정의’, <사회>에는 ‘생활의 다양성’, ‘문제와 쟁점’, ‘경제 원리’, <실과>와 <체육>교과에는 ‘안전’, ‘건강’, ‘자원’, 그리고 <과학>교과에는 ‘과학, 기술, 사회’ 목표를 포함한다. 그리고 3학년 이상의 학년 급에 제시된 목표는 저학년에 제시된 ‘공동체 의식’, ‘건강한 신체’, ‘생활모습과 자연 모습’의 세 개 목표 영역을 심화 확

〈표 5〉 2015개정교육과정에 포함된 교과별 지속가능발전교육 관련 목표

교과	지속가능발전교육 관련 교과별 목표	핵심내용
바른 생활	▶ 더불어 사는 데 필요한 공동체 의식을 함양하고 자기 관리 능력과 의사소통 능력을 기른다.	공동체 의식
즐거워 생활	▶ 여러 가지 놀이와 표현 활동을 통해 감각을 발달시키고 건강한 신체를 기른다.	건강
슬기로운 생활	▶ 자신의 주변에서 살아가는 사람들의 생활 모습과 자연의 모습 , 주변 현상의 상호 관계와 변화에 관심을 가지고 탐구한다.	생활모습 자연모습
도덕	▶ 21세기 한국인으로서 보편적으로 갖추고 있어야 하는 핵심 가치인 성실, 배려, 정의, 책임을 내면화하는 것을 목표로 삼는다. ▶ 독립된 인격체로서의 개인이 시민 사회와 국가, 지구 공동체를 어떻게 인식하고 받아들일 것인가 의 문제를 특히 삶의 의미 물음과 연관 지어 찾아볼 수 있는 능력과 실천 성향을 기르는 것을 목표로 한다.	정의 공동체의식
사회	▶ 지표 공간의 자연환경 및 인문환경에 대한 이해를 통해 지역에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하고, 지역적, 국가적, 세계적 수준의 지리 문제와 쟁점에 관심을 갖는다. ▶ 사회생활에 관한 기본적 지식과 정치·경제·사회·문화 현상에 대한 기본적인 원리를 종합적으로 이해 하고, 현대사회의 성격 및 민주적 사회생활을 위하여 해결해야 할 여러 문제를 파악한다. ▶ 개인과 사회생활을 민주적으로 운영하고, 우리 사회가 당면한 문제들에 관심을 가지고 민주 국가 발전과 세계의 발전에 적극적으로 이바지하려는 태도를 가진다.	문화 다양성 문제와 쟁점
과학	▶ 과학과 기술 및 사회의 상호 관계를 인식 하고, 이를 바탕으로 민주 시민으로서의 소양 을 기른다.	과학, 기술, 사회 간 상호 관계
실과	▶ 가정생활과 관련된 실천적 문제를 이해하고 노작활동과 체험, 비판적 사고와 반성적 행동을 통해 개인과 가족의 안전하고 건강한 삶 을 위한 실천적문제해결능력과 생활자립능력을 기른다. ▶ 공동체와 환경을 고려한 생활 자원의 관리와 미래를 준비하는 생애 설계 를 통해 자신의 균형 있고 조화로운 삶을 위한 관계형성능력과 생활자립능력을 기른다.	안전 건강 자원
체육	가. 건강의 가치를 이해하고 건강 및 체력을 증진하며 건강 관리를 지속적으로 실천 한다. 나. 신체활동에서 안전의 중요성을 이해하고 안전하게 신체활동을 수행하며 안전 의식을 함양 한다.	건강 안전

출처: 교육부, 2015.

장하는 특성을 보여준다. 각 교과 학문영역과 관련하여 지속가능발전교육을 연계하여 실행할 여지를 보여주는 목표라고 할 수 있다. 특히, 지속가능성 개념 자체가 특별한 관점의 영역만을 포함한다기 보다는 다양한 영향력을 지닌 관점들을 지닌 다중적 특성을 지니고 있어서(Greenberg, 2013; Weaver, 2015) 여러 교과 영역에서 교과적 특성과 관점을 활용하여 지속가능발전교육에 접근할 수 있는 환경은 바람직한 현상이라고 할 수 있다.

지속가능발전 관련 용어 사용을 살펴보면, <사회> 교과와 <실과> 교과에서 관련 용어를 사용하였다. <사회>교과에서는 5~6학년 군 마지막 단원인 ‘(8) 통일 한국의 미래와 지구촌의 평화’ 단원의 세 번째 마지막 중단원 명으로 ‘지속가능한 지구촌’을, 해당 단원의 성취기준에서는 ‘지속가능한 미래’ 용어를 사용하였다. 해당 중단원에서는 ‘[6사08-05] 지구촌의 주요 환경문제를 조사하여 해결 방안을 탐색하고, 환경문제 해결에 협력하는 세계시민의 자세를 기른다. [6사08-06] 지속가능한 미래를 건설하기 위한 과제(친환경적 생산과 소비 방식 확산, 빈곤과 기아 퇴치, 문화적 편견과 차별 해소 등)를 조사하고, 세계시민으로서 이에 적극 참여하는 방안을 모색한다.’의 성취기준을 제시하여, 지속가능한 지구촌을 위해 해결해야 할 현재적 과제들을 파악하고 과제해결에 적극적인 협력과 참여 태도를 기르고 지속가능한 미래를 건설하기 위한 과제 파악 및 방안을 탐색하는 데 적극적인 참여 태도를 기르는 세계시민성 함양에 목표를 두고 있다. ‘지속가능한 지구촌’이라는 단원명과 세부적인 성취기준에 제시한 내용을 토대로 볼 때, 사회 교과에서 지속가능발전 용어 사용은 현재적 문제 파악 및 해결과 미래를 위한 과제 조사 및 적극적인 해결

을 통한 지속성 유지 내용으로 사용되었으며, 특히, 현실사회의 각종 문제와 과제 파악과 이의 해결을 통한 지속가능한 지구촌에 방점을 두고 있다. <실과> 교육과정에서는 5~6학년 군 5단원의 성취기준인 ‘[6실05-08]지속 가능한 미래 사회를 위한 친환경 농업의 역할과 중요성을 이해한다.’에서 ‘지속가능한 미래’라는 용어를 사용하였다. 지속가능한 미래 사회가 될 수 있게 현재의 농업을 친환경 농업으로 준비해야 함을 강조하는 내용이라고 하겠다.

사회과 교육과정과 실과 교육과정 모두에서 사용하는 ‘지속가능발전’ 관련 사용 용어는 지속가능한 미래를 위해 현재의 환경과 문제를 파악하고 개선하는 내용으로, 현재적 필요와 욕구보다는 미래 세대의 필요 충족 측면에 초점을 두고 있다 하겠다. 이는 지속가능발전 개념이 시간적으로 미래만 지향하는 것이 아니라 현재와 미래를 동시에 지향하는 것이며, 이를 위해서는 과거도 성찰할 수 있는 개념으로 활용되어야 한다(조우진, 2012)는 주장에 기반해 볼 때, 관련 용어 사용과 내용 서술에서 현재적 측면을 고려할 필요성이 있다.

2. 지속가능발전교육 핵심내용 분석

분석 결과는 다음과 같다(<표 6>). 첫째, 사회·문화적 영역의 ‘양성평등’ 핵심내용을 제외하고, 나머지 22개 핵심내용들은 모두 교육과정의 성취기준에 관련 내용으로 제시되어 있다. ‘양성평등’의 경우에도, 교육과정의 성취기준에 직접적인 내용으로 제시되어 있지는 않았지만, 사회 3-2 교과서 3단원 ‘가족의 형태와 역할변화’에서 관련 내용을 찾아볼 수 있다(교육부, 2018). 그런 면에서 볼 때, 지속가능발전교육의 핵심내용은 모두 초등 교과별 2015개정교육과정에 반

〈표 6〉 2015개정교육과정에 포함된 교과별 지속가능발전교육 핵심내용 포함

	핵심내용	바른 생활	즐거 운 생활	슬기 로운 생활	도덕		사회		과학		체육		실과		계 (교과수)
					3-4	5-6	3-4	5-6	3-4	5-6	3-4	5-6	3-4	5-6	
사회· 문화적 관점	S1. 인권·평화·사회 정의				0	0	0								3
	S2. 통일	0		0	0	0	0								5
	S3. 문화다양성	0		0			0	0							4
	S4. 안전						0				0				2
	S5. 건강·식품	0	0								0		0	0	4
	S6. 거버넌스·시민참여						0	0							2
	S7. 양성평등														0
	S8. 소양매체, ICT)				0								0	2	2
	S9. 세계화·국제적 책임				0	0									2
	소계	3	1	2	1	4	5	4	0	0	2	0	2	2	24
환경적 관점	E1. 자연자원						0		0	0					3
	E2. 에너지	0								0					2
	E3. 기후변화						0	0							2
	E4. 생물다양성		0	0					0	0					4
	E5. 환경문제				0	0	0								3
	E6. 지속가능한 식량생산												0	1	1
	E7. 지속가능한 촌락· 도시						0								1
	E8. 재해예방·감소							0							1
	E9. 교통						0	0							2
	소계	1	1	1	0	1	5	4	2	3	0		1	1	19
경제적 관점	Ec1. 지속가능한 생산과 소비							0							1
	Ec2. 기업의 지속가능성							0							1
	Ec3. 시장경제							0							1
	Ec4. 빈부격차·기아종식							0							1
	소계	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0		0	0	4
	계	4	2	3	1	5	10	12	2	3	2	0	3	3	47

영되어 있다고 하겠다.

둘째, 학년 급에 따른 지속가능발전교육 핵심내용은 저학년에서 고학년으로 갈수록 더 많은 핵심내용이 교육과정에 포함되어 있다. 초등 저학년(1-2학년) 교과별 교육과정에 포함된 핵심내용은 통일, 문화다양성, 건강·식품, 생물다양성이 2개 교과에 그리고 에너지가 1개 교과에 반영되어 전체 22개 핵심내용 영역 중 5개 핵심내용이 포함되어 있다. 초등 중학년 급(3-4학년)에는 안전, 자연자원이 2개 교과에, 인권·평화·사회정의 외 10개 핵심내용이 1개교과에 반영되어 있어서 총 12개 핵심내용이 포함되어 있으며, 고학년 급(5-6학년)에는 인권·평화·사회정의, 통일, 소양, 환경문제 등 4개 내용이 2개 교과에 포함되어 있고, 문화다양성 외 14개 내용이 1개교과에 포함되어 총 15개 핵심내용 영역이 포함되어 있다. 저학년에는 5개 내용영역, 중학년에는 10개 내용영역, 고학년에는 15개의 내용영역으로 학년 급이 올라갈수록 더 다양한 내용 영역들이 포함되어 있다. 또한, 저학년에 포함된 통일, 문화다양성, 건강·식품, 생물다양성은 중학년과 고학년 교육과정에도 반영되어 있어 연계 심화할 수 있는 여지를 보여준다.

셋째, 지속가능발전교육 핵심내용에서 통일, 문화 다양성, 건강·식품, 생물 다양성은 초등 저학년의 통합교과에서 뿐 아니라 중학년, 고학년의 여러 교과 교육과정에도 반영되어 있다. 3개 이상의 교과에 반영되어 있어서 교과 학문적 특성과 관점과 자료, 내용에 기반하여 여러 방식으로 학습될 가능성을 지닌다.

넷째, 인권·평화·사회정의 및 양성평등의 핵심내용은 저학년 교과별 교육과정에서 찾아보기 어렵고, 사회교과와 도덕 교과에서도

5-6학년에서 학습할 수 있게 교육과정에 반영되어 있다. 양성평등은 교육과정에 직접적인 관련 내용을 반영하지 않고 있다. 인권·평화·사회정의 및 양성평등은 인류의 보편적 가치에 해당하는 내용으로 글로벌 시민의식을 배양하기 위한 기본 소양에 해당한다. 이런 인류의 보편적 가치는 지속가능성에 대한 관심과 참여를 불러일으킬 수 있는 촉매 역할을 하기 때문에 이에 대한 교육이 선행되었을 때 다른 지속가능발전 내용 학습의 효과를 극대화 할 수 있다.

다섯째, 자연자원과 기후변화, 환경문제는 중학년과 고학년 교과별 교육과정에 반영되어 있다. 자연자원, 기후변화, 환경문제는 초등학교생들의 삶과 직접적 관련성을 지니고 있으며, 인간의 사회·문화적 환경 뿐 아니라 건강과 활동에 직접적인 영향을 미친다(엘스위스 헌팅턴(한국지역지리학회 역), 2013). 그리고 환경은 지속가능성을 유지하고 작동시키는 핵심 기초영역에 해당한다. 그런 면에서 볼 때, 자연환경에 대한 인식의 선행에 기반하여 사회·문화적 환경을 상호작용의 관점에서 상호연계하여 살펴볼 수 있는 방향의 교육은 바람직성을 지닌다 하겠다.

여섯째, 교과별 지속가능발전교육 핵심내용은 사회과 교육과정에는 총 22개 내용 중 16개 내용이 포함되어 있어서 전체 교과 중 가장 많은 핵심내용을 반영하고 있으며, 사회적 관점, 환경적 관점, 경제적 관점 영역의 내용을 고루 균형있게 포함하고 있다. 도덕과 교육과정에서는 사회적 관점 영역에 대해서는 4개 내용 영역을 포함한 반면, 환경과 경제적 관점 영역에서는 관련 내용을 포함하고 있지 않다. 과학교과와 경우는 사회적 관점 영역에 대해서는 관련 내용을 포함하고 있지 않지만, 환경적 관점 영역에 대해서는 3개 내용 영역

을 포함하고 있다. 3개 관점 영역을 고루 포함하고 있는 교과는 사회과 교육과정이 유일하다. 이는 지속가능발전교육에서 지향하는 사회적 관점, 환경적 관점, 경제적 관점 영역 간의 통합적 교육을 위해서는 교과 간 관련 내용을 중심으로 통합 주제를 구성하여 통합적 접근을 실행할 필요도 있지만, 지속가능발전 교육에서 세 영역의 관점에서 통합적으로 주제학습을 전개할 수 있는 사회과 교육에 대해 주목해볼 필요가 있다. 사회과교육과정은 사회적, 환경적, 경제적 관점 영역의 내용을 균형있게 고루 포함하고 있어서, 교과 안에서 사회적, 환경적, 경제적 관점을 활용하여 관련 주제학습을 적절하게 실행하는 데 적합성을 지닌다 하겠다.

V. 결론 및 제언

2015개정교육과정에 포함된 지속가능발전교육 관련 목표, 사용 용어, 핵심내용을 분석한 결과에 근거하여 다음과 같은 결론을 제시할 수 있다. 첫째, 본 연구에서 분석한 8개 교과 모두 교육과정의 교과 목표 서술에 지속가능발전교육 관련 목표를 포함하고 있었다. 이는 초등학교에서 교과와 연계하여 지속가능발전교육을 실행할 수 있다는 것으로 교과 연계 지속가능발전교육을 활성화 할 수 있는 기반이 마련되었다고 평가할 수 있다. 특히 8개 교과 각각에서 지속가능발전교육을 실행할 수 있음은 지속가능발전이 담고 있는 다중적 관점을 살릴 수 있을 뿐 아니라 교과 간 주제 중심의 통합적 접근도 가능한 환경을 제공하고 있다.

둘째, 교육과정에 포함된 지속가능발전 관련 용어는 사회 교과에서는 ‘지속가능한 지구촌’ 중단원명과 ‘지속가능한 미래 건설’이라는 성취기준 내용에, 실과 교과에서는 ‘지속가능한 미래 사회’라는 성취기준 내용에 사용되었다. 사회교과에서 중단원 명으로 ‘지속가능한 지구촌’ 용어를 사용했다는 긍정적인 면이 있지만 두 교과 모두에서 지속가능발전을 미래사회에 초점을 두고 사용되었다는 한계점을 갖는다. 그리고 관련 용어를 사용한다는 것은 관련 내용을 학습하는데 있어서 지속가능성의 가치를 지향하는 교육적 접근을 더 적극적으로 할 수 있다는 점을 고려해 볼 때, 나머지 교과들에서 지속가능발전교육 관련 내용학습이 지속가능발전의 관점을 갖게하는 교육인지에 대해서는 의문이다.

셋째, 교육과정에는 전체 22개 지속가능발전교육 핵심내용 영역 중 ‘양성평등’ 내용을 제외하고 모두 관련 내용으로 포함되어 있었다. 이는 교과 연계 지속가능발전교육의 실행 가능성을 보여주는 긍정적인 지표라고 할 수 있다. 특히, 초등 저학년에서 중학년, 그리고 고학년으로 갈수록 교육과정에 포함된 핵심내용 영역의 양적 증가가 있어서 지속가능발전교육을 지속적으로 심화·확장하여 교육할 수 있음을 보여 주었다. 특히, 사회교과에는 16개 핵심내용이 포함되어 있으며, 사회·문화, 환경, 경제 영역을 모두 포함하고 있어서 교과 안에서 주제를 설정하여 사회·문화, 환경, 경제적 관점을 통합적으로 조직하여 접근할 수 있는 여지를 갖고 있었다. 그러나, 인권·평화·사회정의, 양성평등과 같은 인간의 보편적 가치 영역 그리고 자연자원, 기후변화, 환경문제 등 학습자의 삶과 직접적 관련성이 있고 사회·문화적 환경과 맥락적인 연계성을 지니고 있는 내용 영역이

저학년 보다는 고학년 교육과정에 포함되어 있다는 것은 지속가능발전교육이 지향하는 상호연계적 교육과 글로벌 시민의식 함양에는 저해 요인이 될 것으로 보인다.

위에서 제시한 바와 같이 2015개정교육과정에는 지속가능발전교육 목표, 핵심내용, 용어를 포함하고 있어서 학교 현장에서 교과와 연계하여 지속가능발전교육을 실행할 수 있다는 긍정적인 결과를 얻었다. 그럼에도 불구하고 학교 현장에서 지속가능발전교육이 현장성과 구체성을 획득하기 위해서 보완되기를 바라는 바를 제안하고자 한다.

첫째, 지속가능발전교육 개념과 내용에 대한 현장 교사의 인식 혼란의 문제를 해결해야 한다. 지속가능발전교육을 실행하는 데 있어서 학교 현장 교사에게 가장 어려운 점은 지속가능발전교육은 무엇인지, 어떤 내용으로 어떤 접근을 해야하는지, 그리고 결과는 무엇이어야 하는지 등 지속가능발전교육 개념에 대해 명확한 인식을 갖기 어렵다는 것이다. 이는 지속가능발전 및 지속가능발전교육이 사회변화에 따라 개념적 변화를 해 온 것에서도 원인을 찾을 수 있지만, 무엇보다도 교육에서 이에 대한 명확한 개념정의를 해주지 못한 부분에서도 원인을 찾을 수 있다. 예를 들어, 2007개정교육과정, 2009개정교육과정, 2015개정교육과정의 총론에 제시된 범교과학습 주제 영역을 보면, ‘안전·건강 교육’, ‘환경교육’, ‘인권교육’, ‘다문화교육’, ‘통일교육’, ‘경제·금융교육’, ‘지속가능발전교육’ 등이 동시에 설정·제시되어 있다. 그렇다면 지속가능발전교육에서는 환경, 인권, 통일, 다문화, 경제·금융 영역의 교육과 어떤 차별화된 학습주제를 설정하고 수업을 전개해야 할지 학교 현장의 교사로서는 많은 고민

해야 할 것이다. 지속가능발전교육을 학교 현장에 안착되도록 하기 위해서는 유관 교육 영역과 지속가능발전교육을 어떻게 관련지어서 교육과정에 접목시킬 것인지에 대해 연구가 요구된다 하겠다.

둘째, 본 연구에서 지속가능발전교육 관련 목표와 대부분의 지속가능발전교육 핵심내용이 초등 교육과정에 포함된 것을 살펴본 바와 같이, 교육과정에는 지속가능발전교육이 반영되어 있다. 그러므로 학교 현장에서 지속가능발전교육이 효과적으로 실행될 가능성이 충분히 있는 것이다. 이를 위해서는 교육과정의 내용을 교과서에 어떻게 반영할 것인가, 그리고 지속가능발전교육 내용을 학습자 교육으로 연결하는 데 있어서 교사의 교수 역량을 어떻게 끌어 올릴 것인가에 대한 논의가 필요하다. 지속가능발전교육은 오랫동안 걸쳐 학문 영역에서 발달한 것이 아니고 정책적으로 제안·도입된 교육이기 때문에 이에 대한 충분한 연구와 논의를 거쳐서 교과서 내용 구성과 교사의 교수역량 강화 방안 나아가서는 예비교사교육 방안이 함께 강구되어야 할 것이다.

셋째, 학교 현장 교사의 입장에서 새롭게 등장한 그리고 변화를 거듭하고 있는 지속가능발전교육에 대한 개념적 인식이 어렵다는 것은 앞에서 제시한 바 있다. 실제로 연구자의 입장에서도 지속가능발전교육에 대한 개념적 정의는 연구자에 따라서도 다양하게 제시된다. 그 이유는 지속가능발전교육은 지속가능발전의 개념만큼이나 광범위하고 종합적이어서 그리고 지역성을 반영하고 있기 때문이다. 그렇다면 학교 현장에서 이에 대한 교육을 어떻게 실행할 것인가에 대한 고민이다. 이를 위해서는 한국적 지속가능발전교육이 무엇이어야 하는지에 대한 더 명확한 개념을 제시해 줄 수 있는 연구가 계속

되어야 할 것이다. 그리고 학교 현장에서는 사회·문화, 환경, 경제적 측면의 상호 연계성 안에서 사회 현상들을 바라볼 수 있는 지속가능발전 관점을 가질 수 있도록 하는 것이 지속가능발전교육의 대안이라고 할 수 있다.

끝으로, 본 연구는 교육과정에 명시적으로 드러난 내용을 토대로 지속가능발전교육 목표와 내용을 분석하였기 때문에, 명시적으로 드러나지 않은 행간의 의미 등은 본 연구에 포함되지 못했다. 그리고 교육과정에 포함된 목표와 내용이 교과서에는 어떻게 적용되었는지를 살펴보지 못했다. 이러한 한계를 갖고 있기 때문에, 향후 연구에서는 교육과정에 포함된 관련 내용을 더 깊이있게 그리고 교과서까지도 분석대상에 포함하여 교육과정에 포함된 지속가능발전교육을 분석하여, 교과 안에서 지속가능발전교육을 효과적으로 실행할 수 있는 방안을 찾아보아야 할 것이다. 이에 대한 후속 연구를 기대한다.

참고문헌

- 강순원, 이경한, 김다원(2019). **국제이해교육 폐다고지**. 살림터.
- 강운선(2010). 지속가능발전교육의 측면에서 2007개정 중학교 「환경」 교과서의 내용분석. **한국지리환경교육학회지**, 18(3), 339-354.
- 강운선(2011). 사회과에서 범교과 학습의 맥락으로서 지속가능발전교육의 실현 가능성: 교사의 이해 수준과 실천 의지를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 11(1), 1-27.
- 교육부(2015). 초·중등학교 2015개정교육과정.

<http://ncic.re.kr/mobile.kri.org4.inventoryList.do>

교육부(2018). **사회 3-2**. (주)지학사.

교육과학기술부(2009). 2009개정 초·중등교육과정 총론.

<http://ncic.re.kr/mobile.kri.org4.inventoryList.do>

교육인적자원부(2007). 2007개정 초·중등학교 교육과정 총론.

<http://ncic.re.kr/mobile.kri.org4.inventoryList.do>

김다원(2017). 지리교육의 기본개념분석 연구: 국내외 지리교육과정 분석을 중심으로. **한국지리학회지**, 6(3), 319-337.

김은정, 유영의, 박은혜(2016). 지속가능발전교육의 실천적 역량 증진 프로그램 개발에 대한 유치원 교사의 인식 및 요구조사. **미래유아교육학회지**, 23(2), 409-432.

김현덕, 한대동(2016). DESD 이후 ESD 교사교육 프로그램의 개발 방향에 관한 연구-실태조사를 중심으로-. **국제이해교육연구**, 11(2), 1-47.

김호석, 최석진, 강상규(2011). **학교 교육과정 ESD 강화 방안 연구**. 유네스코 한국위원회·한국환경정책 평가연구원·국제환경교육연구소.

박태운, 성정희(2007). **지속가능발전교육을 위한 교사 지침서**. 유네스코한국위원회·유엔지속가능발전교육 통영센터(통영RCE).

엘스위스 헌팅턴(한국지역지리학회 역)(2013). **문명과 기후**. 민속원 [Huntington, E.(1924). *Civilization and Climate*. Yale University Press.]

유네스코아시아태평양국제이해교육원(2015). **세계시민교육-학습 주제 및 학습목표**.(UNESCO(2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*.)

유네스코한국위원회(2015). **유네스코한국위원회와 지속가능발전교육**. 유네스코한국위원회.

유네스코한국위원회(2019). **지속가능발전목표 달성을 위한 교육-학습목표**. 유네스코한국위원회 [UNESCO(2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.]

이선경, 이재영, 이순철, 이유진, 민경석, 심숙경(2005). **유엔 지속가능발전교육10년을 위한 국가 추진 전략 개발 연구**. 대통령자문 지속가능발전위원회 보고서.

- 이선경, 장미정, 김남수, 김찬국, 주형선, 권혜선(2012). 국내 민간단체(NGO)의 지속가능발전교육 현황과 과제. **한국지리환경교육학회지**, 20(1), 111-123.
- 조우진(2012). 지속가능발전교육: ‘발전’ 비판과 대안을 위한 렌즈. **국제이해교육연구**, 7(1), 39-70.
- 조혜연 · 이상원(2013). 초등학교 지속가능발전교육의 현황과 장애요인 분석. **한국초등교육**, 24(3), 177-193.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U.(2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Greenberg, M.(2013). what on earth is sustainable? Toward critical sustainability studies. *Boom: A Journal of California*, 3(4), 54-66.
- OECD(2016). *Global competency for an inclusive world*
<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
 (2020년 3월 8일에 접속함.)
- UN(2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
<http://ncsd.go.kr/api/unsdgs%EA%B5%AD%EB%AC%B8%EB%B3%B8.pdf>
 (2020년 3월 15일에 접속함.)
- UNESCO(2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development Draft International Implementation Scheme (IIS)*. UNESCO.
- UNESCO(2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: International Implementation Scheme*. UNESCO.
- Weaver, R.(2015). Critical sustainabilities: Negotiating sustainability’s discursive maze in the classroom. *Journal of geography*, 114(6), 223-234.
- World Commission on Environment and Development: WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press. [조형준, 홍성태 공역(2005). **우리 공동의 미래**. 서울: 새물결]

Abstract

A Study on the Objectives and Contents of ESD Reflected in the 2015 Revised Curriculum of Primary School

Kim, Dawon

(Associate Professor, Department of Social Studies Education,
Gwangju National University of Education)

This study analyzed the objectives, core contents, and terms of use of sustainable development education reflected in elementary school curriculum to find ways to effectively implement ESD in conjunction with the curriculum. For this purpose, the contents described in objectives and achievement standards of the 2015 revised curriculum were analyzed, focusing on 8 subjects. Based on the results of the previous studies, the contents of ESD were selected and used as a reference. The results of the analysis are as follows. First, all eight subjects analyzed in this study include ESD-related goals in curriculum objectives. This shows that ESD can be implemented in the subject. Second, the terms reflected in the curriculum were used as ‘sustainable global village’, ‘sustainable future construction’, and ‘sustainable future society’ in social studies and practical arts. This shows positiveness in learning from the perspective of sustainable development. However, in both subjects, sustainable development is focused on future society, and it has a limitation in that sustainable development is a concept that looks at both the present and future generations at the

same time. Third, the eight subjects include all the core contents except for ‘gender equality’ among 22 core contents of ESD. This is a positive indicator that ESD can be implemented in the curriculum.

Key words : Sustainable Development, Education for Sustainable Development(ESD), Sustainable Development Goals, Primary 2015 Revised Curriculum, Global Citizenship Education

투고신청일 : 2020. 03. 16

심사수정일 : 2020. 04. 09

게재확정일 : 2020. 04. 10