

지속가능발전교육(ESD)과 지속가능발전목표(SDGs)의 관계 탐색과 비판적 관점에서의 논의: 미래교육 특성과 교육과정학적 맥락에서

임재일*

요약

본 논문의 목적은 지속가능발전교육(ESD)과 지속가능발전목표(SDGs)가 서로 어떤 관계를 맺고 있는지 관계 탐색을 통해 앞으로 나아가야 할 방향을 비판적 관점에서 논의하는 데 있다. 이를 위해 지속가능발전교육과 지속가능발전목표의 개념 및 역사적 맥락을 고찰하였고, 그 의미와 한계를 탐색함으로써 양자 간의 관계를 상호보완적 관계로 공진화해 왔음을 환기시켰다. 그리고 미래교육 특성과 교육과정학적 맥락에서 두 담론이 가지는 한계를 집중 조명하여 현장수용성(On-site acceptance)이 필요함을 비판적으로 역설하였다. 마지막으로 두 담론이 학교 현장에 정상적으로 안착하기 위해서는 지속가능 담론을 사용할 학교 현장의 주체들에게 행위주체성과 권한 위임이 필요함을 강조하였다.

주제어 : 지속가능, 상호보완성, 행위주체성, 현장수용성, 미래교육, 교육과정

* 한국교원대학교 교육정책전문대학원 겸임교수(제1저자), sageduo@hanmail.net

I. 서론

코로나19가 확산되면서 전 세계는 과거와 전혀 다른 세상에 살게 되었다. 코로나19 이전에도 사회는 제4차 산업혁명, 인구학적 변동, 기후위기, 노동시장 양극화 및 불평등과 혐오 등을 겪고 있었는데, 코로나19로 인해 그 양상이 더욱 심화되어 이전과 전혀 다른 국면으로 접어들게 된 것이다. 새로운 국면은 더 이상 기존의 방식을 지속 가능하게 만들어 주지 않았다.

이에 교육도 예외일 수 없었다. 코로나19는 전면적 비대면 수업으로의 전환을 보여 주었고, 이전과 다른 ‘교육 대전환’의 응전을 직면하게 하였다. 따라서 지속가능한 교육을 학교 현장에서 실천하기 위해서는 기존의 가르치고 배우는 학교지식을 넘어 시간(정규수업이 아닌 상시적 학습)과 공간(학교가 아닌 다른 장소)의 변수를 달리하여 바라보는 새로운 교육 패러다임이 요청되었다. 즉, ‘누가’, ‘무엇을’, ‘어떻게’ 가르치고 배우는지에 대한 교육문법 체계가 바뀐 것이다. 이처럼 교육 대전환의 시점에서 지속가능한 교육은 어떤 것이며, 최근 논의되고 있는 미래교육과 어떠한 관련이 있는지 파악하는 것은 중요한 사안이 된다.

그렇다면, 지속가능한 교육을 하기 위해 우리가 알고 있는 핵심 아젠더와 지향점들은 어떠해야 하는지 한 번 짚 진지하게 고민해 보아야 할 때다. 이 중 교육과 관련된 가장 대표적인 지속가능성 개념으로는 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, 이하 ESD)과 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)를 꼽을 수 있다. 그간 20년 넘게 이 두 지속가능성 관련 개념은 급변

하는 사회변화에 맞서 교육을 통해 미래의 지속가능한 삶을 만들어 나가기 위해 부단히 노력했던 주류 담론이다.

하지만, 코로나19 상황인 현재에도 이러한 두 개념의 본질과 특성이 학교 현장 교육에 적합한 지에 대한 연구는 찾아보기 힘들다. 팬데믹 선언은 전 세계의 삶의 질서를 바꾸게 만들었고, 학교 현장은 코로나19 이전과 극명하게 달리 연출되고 있다. 따라서 코로나19 이후 뉴노멀 시대에서 이 두 개념이 현장에서 잘 작동되고 있는지 살펴보고, 어떻게 개선 및 발전될 수 있는지 연구하는 일은 가히 중요하지 않을 수 없다.

한편, 이 두 개념 간의 차이가 분명하지 않아 학교 현장에서 혼동이 일어나기도 한다. 두 개념의 용어가 비슷하기도 하고, 교육 현장 적용 시 리터러시 부족으로 동일 또는 유사 개념으로 바라보고 사용하는 경우가 비일비재하다(김경철, 김은혜, 2019; 손연아, 2014; 임희준 외, 2020). 그것은 필히 두 개념이 태동하게 된 태생적 원인과 역사적 맥락에 대한 이해의 부족에서 비롯될 가능성이 크다. 무엇보다 학교 현장에서의 리터러시 부족은 지속가능과 관련된 담론을 교육과정 안으로 반영시키는 데 어려움을 겪는 주요 원인이 될 수 있다. 특히, 미래교육을 표방하는 최근 교육과정 설계 특성을 고려할 때, 지속가능 담론들이 교육과정과 잘 연계될 수 있는 특성을 파악하는 것은 매우 중요하다.

따라서 본 연구는 이러한 문제점들을 환기시키기 위하여 두 지속가능성 담론이 가지고 있는 맥락을 추적하여 각 개념이 가지고 있는 지향점에 대해 탐색하고, 두 개념이 가지고 있는 특성을 분석하여 미래교육 특성을 반영한 교육과정 설계의 아이디어를 제공하는 데

목적을 두고자 한다. 이러한 논의는 ESD와 SDGs를 사용하고 있는 연구자와 실천자들에게 지속가능성에 대한 리더십을 높일 기회가 될 것이며, 코로나19 이후 교육대전환을 요청하는 시대적 흐름에서 실현가능성 높은 지속가능한 교육이 학교 현장 교육과정에 안착하는데 큰 도움이 될 것으로 기대된다.

II. 지속가능발전교육(ESD) 개념과 역사적 맥락

ESD는 모든 사람들이 양질의 교육을 통해 지속가능한 미래 발전과 사회 변화를 위해 요구되는 가치, 행동, 삶의 방식을 배울 수 있도록 하는 교육이다(문지영, 양채원, 2022). 그리고 ‘현재 세대와 미래 세대를 위한 정의로운 사회 구축, 환경의 보존, 경제적 생존력 측면에서 보다 더 지속가능한 미래를 만드는 방향으로 사람들의 행동 양식을 변화시키려는 노력’이라는 관점에서 약 30여 년에 걸쳐 국제사회가 논의하고 합의한 개념이다(조우진, 2012).

이 개념은 ‘지속가능한 발전(Sustainable Development, SD)’이라는 용어에서부터 출발한다. 국제기구인 UN은 인류가 당면한 문제를 제기하고 그 해결을 제시하는 과정에서 이 지속가능발전이라는 용어를 등장시킨다. 1972년 유엔인간환경회의(UN Conference on Human and Environment, UNCHE), 일명 ‘스톡홀름 회의’라고 지칭되는 이 회의는 환경보전과 경제개발의 문제를 연계시킨 최초의 국제회의이다. 당시 1962년 Rachel L. Carson의 「침묵의 봄(The Silent Spring)」으로 시작하여, 1972년은 Club of Rome의 「성장의 한계(The Limits of Growth)」¹⁾를

통해 경제발전으로부터 야기하는 환경파괴와 자원고갈이 인류의 지속가능성을 위협하고 있다는 경고들이 제기되면서 전 세계적인 관심이 집중되는 해였다.

이후 1980년 국제자연보전연맹회의(International Union of the Conservation of Nature, IUCN)에서는 환경보전과 경제 발전 사이의 긴장을 완화시키기 위해 ‘세계보전전략(World Conservation Strategy)’을 이 회의에서 채택하였다. 이 세계보전전략은 ‘우리의 생존, 그리고 다음 세대를 위한 자연 자원의 수탁자 임무 수행을 위해서 개발과 보전은 동등하게 필요하다’고 제안하면서 경제개발과 환경보전의 조화를 강조하였고, ‘지속가능한 발전’이라는 용어를 사용하기도 하였다(김보명 외, 2020).

1982년 케냐에서 개최된 유엔환경계획(United Nations Environmental Programme, UNEP) 회의에서 ‘나이로비 선언’이 채택되고, 이 회의에서 세계환경개발위원회(World Commission on Environment and Development, WCED)를 설치하게 되었다. 이후 1987년 세계환경개발위원회(WCED)가 발간한 「우리 공동의 미래(Our Common Future)」는

- 1) 1972년 로마 클럽은 「성장의 한계」라는 보고서를 출간하여 ‘탈성장’이라는 개념을 소개하여 큰 반향을 일으킨다. 이 보고서에는 1900년부터 1970년까지의 데이터를 바탕으로 1970년부터 2100년까지의 인구, 식량, 산업 생산, 오염 그리고 재생할 수 없는 에너지의 추이를 예측한 컴퓨터 시뮬레이션을 보여 주면서 지금과 같은 추세로 가게 되면 앞으로 100년 안에 성장의 한계에 도달할 것이라고 결론을 내리고 있다. 그 후, 30여 년이 지난 2008년, 호주 연방과학기술연구원에서 이 예측 데이터를 비교 검증한 결과 40년 전의 예측이 거의 일치했다는 것을 밝혔으며, 불행하게도 앞으로의 추세 역시 과거의 예측과 상당히 유사할 것이라고 보고 있다. 1992년 「성장의 한계, 그 이후」라는 책이 나왔고, 30주년 개정판이 한국에서 2016년 「성장의 한계」로 번안되어 나왔으며, 코로나19 발생 이후 2021년에 최신 버전이 나온 상태이다.

일명 ‘브룬트란트 보고서(Brundtland Report)’라는 문서로 다음과 같은 화두를 제기하였다.²⁾

인간의 생산과 소비를 유지하는 지구 자연계의 능력에는 한계가 있기 때문에 현재의 경제 정책이 지속된다면 머지않은 장래에 돌이킬 수 없는 대재앙을 가져올 위험이 있다.

이때가 소비에트 연방 우크라이나의 체르노빌에서 핵발전소 사고가 난 직후였는데, 이와 같은 위협에 대한 대안으로 ‘미래 세대가 자신들의 필요를 충족시킬 수 있는 능력을 저해하지 않으면서 현 세대의 필요를 충족시키는 발전(development that meets the needs of the present without compromising the ability of generations to meet their own needs)³⁾’이라는 개념정의를 통해 ‘지속가능한 발전’이라는 새로운 패러다임을 세상에 천명하게 되었다(WCED, 1987: 43).

1992년 UN 환경개발회의에서 지속가능발전(Sustainable Development)의 핵심적 이행 수단으로써 ‘교육’의 중요성을 강조하였고, 이후 유네스코에서는 ESD와 관련된 활동을 주도하였다. 2005년 UN에서는 지속가능발전교육 10년(UN Decade of ESD, 2005-2014) 계획을 수립하였고, 지속가능발전교육 10년 계획은 2015년 ESD 국제실천프로그램(Global Action Programme, GAP, 2015-2019)으로 이행되었으며, 유네스코는 2020년 ‘지속가능발전교육 2030 로드맵(ESD for 2030, 2020-2030)’을 발간하였다. 이후 2021년 베를린에서 개최된 2021 유

2) <http://kicsd.re.kr/21>.

3) World Commission on Environment and Development (1987) Our common Future, Oxford University Press. p.43.

네스코 지속가능발전교육 세계회의를 통해 코로나19로 인해 달라진 사회에서, 특히 ‘교육’이 변화하여야 하는 방향을 제시하였다(문지영, 양채원, 2022).

우리나라의 경우, 2015 개정 교육과정에 ‘환경·지속가능발전교육’이 10개 범교과 학습 주제에 포함되었으며, 문재인 정부에서는 지속가능발전 강화를 2018년 국정과제로 설정하고 ‘제3차 지속가능발전 기본계획’을 보완하는 국가 지속가능발전목표(K-SDGs: Korean Sustainable Development Goals)를 수립하였다. 2015 개정 교육과정에 지속가능발전교육이 범교과 주요 주제로 반영됨에 따라 통합사회 과목의 대주제 중 하나로 ‘지속가능한 삶’이 선정되기도 한 것은 고무적인 일이다(교육부, 2018). 이후 2022 개정 교육과정에서는 생태전환교육이라는 용어가 총론 시안과 교과 교육과정에 논의되면서 지속가능한 삶에 대한 중요성이 교육과정 분야에도 반영되고 있음을 알 수 있다(임재일, 2022). 그리고 ESD를 연계한 SDGs 프로그램들이 학교 급별, 교과별, 주제별 등 다양하게 연구되어 현재까지 학계에서 지속적으로 보고되고 있는 상황이다.

Ⅲ. 지속가능발전목표(SDGs) 개념과 역사적 맥락

SDGs는 사람, 지구환경, 그리고 공동의 번영을 위한 행동 계획으로써 사람, 지구, 번영, 평화 그리고 협력에 관한 범지구적 행동을 촉구하는 목표이다. SDGs의 출발은 1987년 유엔의 세계환경개발위원회(WCED)가 발간한 「우리 공동의 미래(Our Common Future)」를 통해

지속가능발전을 전 세계에 호소한 것과, 1992년 브라질 리우 데 자네이루에서 114개국 국가 정상이 참여하는 유엔환경개발회의(UNCED)가 개최되어 리우 회의를 하게 되는 일련의 과정에서 확인할 수 있다. 이 리우 회의는 지속 가능한 발전이 본격적으로 거론된 회의였는데, 환경에 건전하고 지속 가능한 발전이라는 개념이 확립되면서 ‘리우 선언문’과 ‘의제 21’이 채택되었다.

세부적 실행 프로그램인 의제 21은 지속가능한 발전을 실행하기 위한 구체적 프로그램을 40장에 나누어 담고 있는데, ‘오늘날 살아가는 사람들의 욕구를 만족시키기 위해 미래 세대의 역량을 훼손하지 않고 현재의 욕구에 잘 대응하는 사회’가 지속가능한 사회라고 말하며, 지속 가능한 지구를 위한 청사진을 그리기 시작하였다(한택환, 1994). 이런 리우 회의는 제도적 수준에서 결정적인 전환점을 제공하게 되었으며, 2000년 9월 제55차 유엔 총회에서 새천년개발목표(Millennium Development Goals, 이하 MDGs)를 채택하는 데 지대한 영향을 미치게 되었다(김보명 외, 2020; 임현목, 박환보, 2018).

MDGs는 2015년까지 빈곤 감소, 보건, 보편 교육의 개선, 환경보호와 관련하여 지정된 여덟 가지 목표를 실천하는 내용으로 구성되어 있다. 2002년 남아프리카공화국 요하네스버그에서 열린 지속가능발전세계정상회의(World Summit on Sustainable Development, SWWD)는 1992년 리우 회의 이후 전 세계가 실천해 온 환경과 지속가능발전의 성과를 평가하고 이후 이행과제를 구체화하여 일명, ‘요하네스버그 선언’이라 불린다(김보명 외, 2020).

2012년 브라질 리우 데 자네이루에서는 ‘리우+20 정상회의’라고 알려진 유엔지속가능발전회의(UNCSD)가 다시 리우에서 개최되어

‘우리가 원하는 미래(The Future We Want)’라는 제목의 선언을 채택하여 지속 가능한 발전에 대한 의지를 재확인하였다. 이것은 당시 경제 위기, 사회적 불안정, 기후변화, 빈곤퇴치 등 범지구적 문제 해결의 책임을 다시 강조하고 각국의 행동을 촉구하는 계기를 마련하였다. 또한 지속가능한 발전을 위한 중요한 도구로 ‘녹생경제(Green Economy)’의제를 채택하고, 2015년 9월 제70차 유엔 총회에서는 새천년개발목표의 뒤를 잇는 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)를 2016년부터 2030년까지 이행하기로 결의하였다. 일명, ‘2030 지속가능발전 의제’라고 불리는 이 SDGs는 ‘단 한 사람도 소외되지 않는다(leaving no one behind)’라는 슬로건과 함께 인간(people), 지구(planet), 번영(prosperity), 평화(peace), 파트너십(partnership)이라는 5개 영역(5p)에서 인류가 나아가야 할 방향성을 17개 목표와 169개 세부 목표로 제시하였다. SDGs는 MDGs가 추구하던 빈곤, 의료, 교육 등에 대한 강조에서 한 걸음 더 나아가 사회적 불평등, 사회 발전, 경제 발전, 환경, 이행수단 등을 포함하고 있다는 점에서 차별화된다(김보명 외, 2020). 2030년까지 달성해야 할 17가지 SDGs의 목록은 현 시점에서 인류가 합의한 생태적 사유에 대한 글로벌 교육과정이라고 볼 수 있다.⁴⁾

4)

<https://namu.wiki/w/%EC%A7%80%EC%86%8D%EA%B0%80%EB%8A%A5%EB%B0%9C%EC%A0%84>

지속가능발전교육(ESD)과 지속가능발전목표(SDGs)의 관계 탐색과 비판적 관점에서의 논의:
미래교육 특성과 교육과정학적 맥락에서 47

IV. ESD와 SDGs의 의의와 한계

1. ESD의 의의와 한계

지금까지 ESD와 SDGs의 형성과정과 출현 배경을 살펴보았듯이, 이 둘의 용어는 1987년 세계환경개발위원회(WCED)에서 발간한 「우리 공동의 미래(Our Common Future)」라는 브룬트란트 보고서에서 비롯되었음을 확인할 수 있다. 당시 전 세계가 성장해 온 ‘발전’의 역사가 이대로는 ‘지속가능성이 없다!’라는 성찰과 반성으로 앞으로의 미래를 내다보고자 한 역사적인 사건으로 회자된다. 따라서 지속가능발전이란, 지금까지 인류의 발전으로 지향했던 ‘발전’에 대한 비판으로부터 탄생했으며, 그 대안 마련을 위해 윤리적 성찰의 의미가 담긴 ‘지속가능한(sustainable)’이라는 형용사가 등장한 것이라고 해석해 볼 수 있다(조우진, 2012). 이러한 관점은 인간이 자신과 자신을 포함한 자연계, 사회계, 경제계를 전체론적 관계성 속에서 이해하고 행동할 수 있도록 하는 ‘지속가능발전의 렌즈’, 나아가 생태학적 관점을 태동케 하는 실마리를 제공해 주었다.

이러한 맥락에서 ESD는 사회 변화에서 경제개발이라는 한계를 국제사회가 부각시켜 ‘지속가능성에 대한 새로운 관점을 생성’하였다는 점에서 의의가 있다. 그리고 ESD는 자연과 환경 등 ‘생태에 대한 사유’를 가지기 시작한 결정적인 계기를 마련하였다는 점에서 교육적 함의가 있다. 이러한 함의는 경제개발이라는 ‘필요’의 욕구와 ‘한계’의 욕구가 충돌하는 현상을 어떻게 볼 것인가에 대한 해석과 대안을 통해 모든 인류가 지속가능성에 대한 진지한 성찰을 요구케 하

는 결정적인 계기가 되었다고 평가할 수 있다. 하지만, ESD가 의미하는 바가 매우 거시적이고 포괄적이어서 그 개념이 모호하고 구체성과 현실성이 부족하다는 비판을 받기도 하였다(임현목, 박환보, 2018).

나무위키는 ESD 개념에 대하여 일관성 있는 설명이 아직 부족한 상태라고 진술하고 있다.⁵⁾ 포괄성을 지닌 개념의 특성상 정치적 논리 혹은 주류에 의해서 오도되거나 경제적 성장(Economic Growth)과 혼동될 수 있다는 점에서 한계를 가진다는 것이다. 이밖에도 ESD에 대한 개념의 한계를 교과나 프로그램 또는 시대적 맥락에서 비판적으로 논의한 선행연구들이 적지 않다(유네스코한국위원회, 2021; 윤지현, 2013; 임현목, 박환보, 2018; 정기섭; 2017; 정윤경, 2024). 월드워치연구소의 앵겔만 대표(Engelman, 2013: 재인용)에 따르면, 우리는 환경적으로 더 나은 것에서부터 근사한 것에 이르는 무언가를 설명하기 위해서 ‘지속가능’이라는 단어를 귀에 거슬릴 정도로 많이 사용하는 ‘지속가능과잉시대’에 살고 있다고 지적하였다. 이러한 지속가능과잉 현상이 오히려 지속가능발전에 장애가 될 수 있다고 우려하며 ‘지속가능’이라는 형용사가 본래의 의미와 달리 ‘다른 방도보다는 환경에 좀 더 유익한’과 같은 의미로 변형되어서 쓰인다는 비판은 다소 허를 찌르는 듯한 느낌을 준다. 즉, 이것은 지속가능이 가지고 있는 본질적인 취지가 왜곡되어 환경에 더 밀접한 키워드로 자리매김하는 것이 아니냐는 일침으로 풀이된다(이선경, 2018). 그리고 ESD나 생태교육을 환경교육으로 동일시하는 일부 현장교사의 인식

5) <https://namu.wiki/w/%EC%A7%80%EC%86%8D%EA%B0%80%EB%8A%A5%EB%B0%9C%EC%A0%84>

이 이를 방증해 주기도 한다(안종복 외, 2021)⁶⁾. 이처럼 ESD는 역사적 의의와 교육적 함의 이면에 개념의 모호성, 다중성, 다양한 이해와 복수적 해석 등 ESD가 가지고 있는 한계를 비판받아 왔다.

또한, 지속가능발전교육 10년의 성과와 과제 발표(이선경, 2014)에 따르면, ESD와 관련된 소통과 교육의 양적인 면은 확대되고 있으나, 질적인 측면이나 실질적인 성과에 있어서는 커다란 성과를 이루어냈다고 보기 어렵다는 보고도 있다. 그리고 참여한 주체들의 지속적인 노력과 시간이 필요한데, 특히, 교사 연수가 향후에도 지속적으로 이루어져야 한다고 제언하였다. 반면, 지속가능발전교육 국제실천교육 프로그램은 그간의 노력의 성과로 보고 있는데, 이는 교육계를 넘어 ‘모든 영역’에서 지속가능발전을 지향할 수 있도록 ‘모든 사람들을 대상으로 하여’, ‘교육과 학습을 재정향하고 이를 강화’하는 것을 목표로 해야 한다고 말하고 있다. 그리고 학생, 학부모, 교사 및 지역 사회의 네트워크가 함께 협력하여 교육이해당사자들의 구체적인 실천(action)이 이루어져야 함을 강조하면서 앞으로의 이행 계획을 제언한 것이다.

6) 생태교육 또는 생태전환교육은 인간중심적이고 위계적인 사고에 근거하는 교육관을 극복하고자 하는 관점에서 나왔음. 이는 전일적이고 관계중심적이며 유기적인 결합을 통해 모든 주체가 연결되어 있는 것으로 보기 때문에 시스템(界)을 지향하고 있음. 따라서 환경교육은 개념적 정의와 같이 ‘대상에 둘러 싸인(environment)’ 것에 대한 학문을 말하지만, 생태교육 또는 생태전환교육은 다른 주체(대상)과 함께 공존하고 상생하고자 하는 차원에서 환경교육과 구별될 수 있음(안종복 외(2021: 7-9) 인용).

2. SDGs의 의의와 한계

한편, SDGs에 대한 의의와 한계도 탐색해 본다면 다음과 같다. 「우리 공동의 미래(Our Common Future)」는 리우 선언문과 의제21에 영향을 주어 2000년 9월 제55차 유엔 총회에서 MDGs 채택에 영향을 미친 것을 앞서 확인한 바 있다. 2015년에 나온 MDGs의 최종 보고서를 살펴보면, 8개 목표(①절대빈곤과 기아 종식, ②초등교육 보편화, ③성평등과 여성 권한 강화, ④아동 사망률 감소, ⑤모성보건 향상, ⑥에이즈와 말라리아 등 질병 퇴치, ⑦환경의 지속가능성 확보, ⑧범지구적 파트너십 구축 등)는 우리가 인도적 지원이라고 말하는 빈곤과 질병 퇴치, 모자 보건 향상, 교육기회 제공에 초점을 맞추고 있다. 이러한 8가지의 목표 선언은 무엇을 가르치고 배울 것인지 대상화시켜 그 목표가 분명하다는 점에서 의의가 있다. 선언적이고 추상적으로 접근하는 것과 다르게 타겟팅 전략(targeting strategy)이 잘 반영되어 교육하는 사람으로 하여금 목적의식을 더 선명하게 가질 수 있는 효과가 있다.

반면, MDGs가 후진국이나 개발도상국의 빈곤과 기아 문제 해결 등에 큰 역할을 한 것은 분명하지만, 그런 지원이 국가와 국가 사이에서 개별적으로 이루어지다 보니 효율성이 떨어지고 체계적이지 못한 비판의 목소리가 제기되었다(임현묵, 박환보, 2018). 이에 MDGs는 ‘절반의 성공’으로 평가되곤 한다. 일부 목표에는 상당한 성과가 있었지만, 그렇지 않은 다른 목표에서는 부분적이거나 미약한 성과라는 것이다. 더욱이 그런 성과조차도 전 세계 모든 지역, 모든 계층에서 고르게 나타난 것이 아니었으며, 특히, 여성이나 소외 계층, 농촌

지역 등은 거리가 매우 멀었다고 연구되었다. 결국, MDGs는 부분적인 성과와 함께 지역 간 불균형, 계층 간 불평등이라는 또 다른 숙제를 남기고 막을 내렸다고 평가할 수 있다.

이러한 대체제로 SDGs는 미완의 남은 과제를 마무리하기 위해 2015년 이후 발전 목표가 형평성과 지속가능성을 강화하고, 개발도상국뿐만 아니라 모든 국가에 적용되는 보편성을 갖추었다고 볼 수 있다. MDGs가 정부 주도의 빈곤 퇴치, 위생 및 보건 개선, 보편 교육 달성 등 ‘개발도상국’의 ‘사람들의 삶 개선’에 강조점이 있다면, SDGs는 정부, 시민사회, 민간, 기업 등 다양한 이해관계자들의 참여를 기반으로 하여 ‘개발도상국뿐만 아니라 선진국’에도 적용될 수 있는 ‘사회, 환경, 경제 분야의 발전’을 지향하였다(허학영, 2017, 재인용). 즉, 일부 또는 부분 적용을 넘어 모두를 아우르는 형평성 전략이 SDGs에 반영되었고, 지속가능성을 환경에 국한된 관점이 아니라 생산과 소비, 에너지와 천연자원, 제도와 거버넌스 등을 포괄하는 것으로 인류 공통의 목표가 되기 위해 보편성 확보가 강화되었다고 평가될 수 있다(임현목, 박환보, 2018).

이 중 SDG4는 ‘모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장 및 평생학습 기회 증진’으로 SDGs 전체에서 강조되는 기본 정신인 ‘포용성과 공평성’을 살펴볼 수 있다. 양질의 교육이란, 그동안 교육의 양적 확대에 집중한 나머지 교육의 질이 소홀히 취급되었다는 반성에서 새롭게 강조한 것이다. 이 SDG4의 세부목표를 살펴보면, ESD와 세계시민교육을 언급하고 있는데, 지속가능발전을 실현하는 데 ‘교육’이 핵심적임을 말해 주며, 이러한 ESD는 평생학습 기회로 이어진다고 강조하고 있다.7)

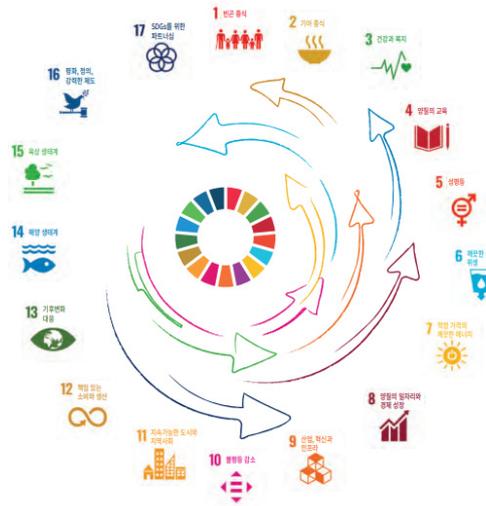
V. ESD와 SDGs의 관계: 상호보완성

이선경(2021)에 따르면, ESD는 2030년까지 전 세계가 달성하고자 하는 17개의 SDGs 중 하나인 목표 4 ‘양질의 교육’ 안에 설정되어 있으며, 동시에 ESD는 다른 16개의 목표를 달성하는 데 필요한 이행 수단으로 또는 여러 목표 영역이 통합적이고 체계적으로 접근하는 법을 함께 배우고 실행하는 과정으로 기여할 수 있다고 ESD와 SDGs의 양자 관계를 설명하였다.

이러한 접근은 제40차 유네스코 총회에서 채택되었고, 2019년 제74차 유엔 총회에서 승인된 지속가능발전교육 2030(ESD for 2030)을 통해 확인가능하다. 지속가능발전교육 2030이란, 2020년부터 2030년까지의 ESD 이행을 위한 국제 운영 체계이다. 즉, 지속가능발전교육 2030은 17개 SDGs에 기여하며, ‘ESD 국제 실천 프로그램(GAP, 2015-2019)’의 후속조치를 마련하면서 ‘지속가능발전교육: SDGs 달성을 위하여(지속가능발전교육 2030)’라는 체계를 채택한 것이다. 결국, 지속가능발전교육 2030은 SDGs 달성에 대한 교육의 기여를 강조한 것으로 볼 수 있다. 이것은 교육을 뒷받침하는 목적과 가치를 검토하고 모든 수준의 교육과 학습을 재정향하여, 지속가능발전에 기여하고 지속가능발전을 촉진하는 모든 활동에서 교육과 학습을 강화하는 것을 목표로 둔 보고서라 할 수 있다(유네스코한국위원회, 2021). SDGs를 달성하기 위한 시간이 별로 없다고 판단한 유네스코는 SDGs 달

7) ESD와 SDGs와 관련된 민주시민교육, 세계시민교육, 인성교육, 환경교육, 기후위기교육, 생명존중교육 및 생태전환교육 등은 지속가능발전이라는 맥락에서 상호관련성이 높으며, 두 담론에 대한 구체적인 실천 교육 및 실천 행동으로써 긴밀히 연관되어 있다(안중복 외, 2021).

성을 위한 ‘행동의 10년(Decade of Action)’ 기간 동안 ESD를 가속화시키는 전략을 담아 국제 운영 체계를 발표하였다.



※ 출처: 유네스코한국위원회(2021).

[그림 1] 지속가능발전교육: SDGs 달성을 위한지속가능발전교육 2030의 모습

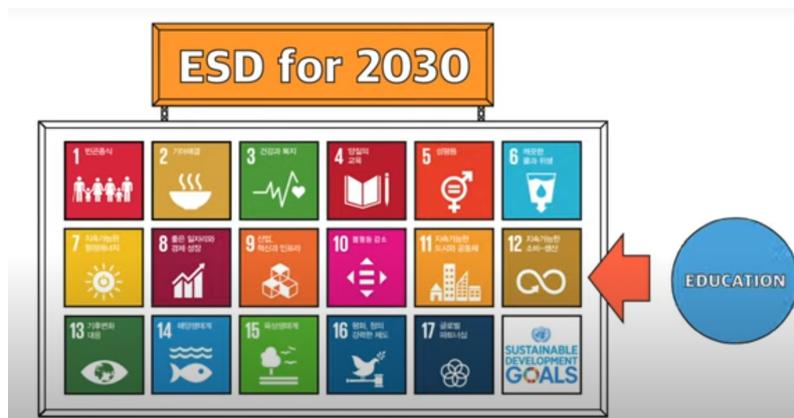
지속가능발전교육 2030은 ESD를 강화하고 17개 SDGs 달성에 기여함으로써 ‘보다 정의롭고 지속가능한 세계’를 만드는 것을 목적으로 하기 때문에 지속가능발전교육 2030은 ‘SDGs를 위한 ESD’를 강조하면서 양자 간의 관계를 설명해 주고 있다. 이를 설명해 주는 보고서의 내용을 인용하면 다음과 같다(유네스코한국위원회, 2021: 17).

ESD는 야심찬 SDGs, 특히 세부목표 4.7의 핵심 요소로, DESD (2005-2014)와 GAP(2015-2019)의 비전에 기반하고 있다.

ESD는 모든 17개 SDGs에 기여하지만, 특히 ESD가 뚜렷하게 자

리해 있는 SDG 4번 목표에 명시된 국제 교육 의제와 지속적으로 관련되어 있다. ESD는 양질의 교육을 위한 핵심 요소이며, 학습의 인지·사회-정서·행동적 차원에서의 ESD의 범분야적 역량으로 인해 모든 영역의 교육과 관련되게 된다.

공감, 연대 및 실천과 관련된 역량을 ESD가 특별히 강조하는 점은, 교육이 개인의 성공만이 아니라 지구 공동체 전체의 집단적 생존과 번영에 기여하는 미래를 구축하고, SDG 4를 촉진하는 데 도움이 될 수 있다. 이는 또한 국제 교육 의제가 주로 접근성과 학습성과 측면에서 측정된 질에만 절대적으로 초점을 맞추는 것에서 벗어나, 인간과 지구의 지속가능성에 대한 학습내용 및 기여를 점차 더 강조할 수 있도록 도울 것이다. 이러한 방식으로 ESD는 SDG 4번 목표 및 여타 모든 SDGs와 연계된다.



※ 출처: <https://ncsd.go.kr>

[그림 2] 교육을 통해 17 SDGs를 실현하겠다는 ESD for 2030

이것은 17개 SDGs를 위한 교육의 역할을 시사한 것이며, 지속가능발전교육 2030이 그러한 역할을 견인하겠다는 의미로 분석할 수 있다.

이상의 논의는 ESD와 SDGs가 서로 상호보완적인 관계를 가지고 있다고 해석할 수 있다. ESD의 모호성, 추상성, 다중성, 복수적 이해 및 현실성 부족 등의 비판은 SDGs가 구체적인 목표를 제시함으로써 지속가능성에 대한 현장의 실현성을 가능하게 만든 측면이 있다. 즉, 명제적, 선언적, 추상적인 ESD의 한계를 SDGs가 구체성, 현장성, 실천가능성의 길을 열어 준 것이다.

반면, SDGs는 17개의 목표가 분절된다는 비판을 받아 왔다. 즉, 각 이슈에 대해 단편적으로 접근하도록 유도할 가능성이 있어 분절적인 사일로 효과(silo effect)의 한계를 지적받았다. 또한, 이것은 각 행위자나 프로그램이 해당된 하나의 주제나 목표에만 집중할 수 있으므로 전체적인 시스템을 보지 못한다는 비판도 있었다(김보명 외, 2020). 각 목표들 사이의 연계와 통합이 특별히 강조될 필요성이 제기된 것이다. 더욱이, SDGs의 또 하나의 쟁점은 실질적인 이행 가능성이 희박하다는 것이다. 구체적인 목표들이 어떻게 현장에서 실행될 수 있는지에 대한 방법이 충분히 고안되지 않아 비현실적인 목표의 한계를 개선해야 한다고 보는 것이다. 2020년 지속가능발전교육 2030은 ‘교육’을 통해 분절된 지속가능발전목표를 실질적으로 이행할 수 있다는 가능성을 제공함으로써 ESD가 역으로 SDGs에 영향을 미치는 관계를 보여 주게 된다.

한편, 2000년 9월 제55차 유엔 총회에서 MDGs가 시작될 초기에 development를 ‘개발’로 번역한 것에 주목한다면, 2005년 UN의 지속

가능발전교육 10년(UN Decade of ESD, 2005-2014)이 추진되면서 development가 개발이 아닌 ‘발전’으로 다르게 해석하여 쓰이고 있음을 포착할 수 있다. 2014년 ESD 10년 계획이 끝나고 2015년부터 ESD 국제실천프로그램(GAP, 2015-2019)으로 이행되는 시점에서 MDGs의 뒤를 잇는 SDGs는 2016년부터 2030년까지 이행하기로 결의하였다. MDGs가 SDGs로 바뀌면서 development의 ‘개발’이 ‘발전’으로 역시 전환되었다는 것을 알 수 있는데, 이러한 전환은 MDGs가 SDGs로 전환되는 사이에 ESD로부터 지대한 영향을 받았다고 볼 수 있는 대목이다. ESD 생성 당시 사회 발전에서 개발 중심에 대한 윤리적 성찰은 필연적인 시대적 요청이었다. 따라서 ESD가 보여 준 지속가능성에 대한 의의와 성과는 ‘환경적으로 건전한 것이 곧 발전이라는 반성’의 의미가 development에 내포하였다는 점이다(조우진, 2012). 즉, ESD는 지속가능을 위한 구체적인 개발 목표를 발전 목표로 전환하면서 ‘지속가능성’에 대한 새로운 함의를 모색하게 만들어 주었다.

이처럼 ESD와 SDGs는 역사적 맥락과 시대적 변화를 함께 겪으면서 서로에게 영향을 끼치며 단점을 보완해 가는 상호보완적 관계로 공진화(co-evolution)해 온 것을 확인할 수 있다. 이러한 ESD와 SDGs를 아울러서 다차원적인 특성으로 미래지향적인 Post-Sustainability 모습을 제안한 연구는 이런 논의를 뒷받침해 준다(김태훈 외, 2021). 다음은 지속가능발전 용어들이 상호보완적 관계로 함께 균형을 이루면서 나아가고 있다는 것을 보여 준다.

교수하는 시대가 아니라 지식을 ‘구성’하는 시대로 전환해야 한다. 학습자가 자신의 삶과 학습을 주도적으로 설계하고 구성하는 능력이 필요한 것이다. 이것은 학생들이 스스로 지식을 발견하고 생성하는 학생 주도의 지식 구성활동이 학교교육에서 이루어져야 함을 시사한다. 결국 학교교육은 학생으로부터 창의적이고 통합적인 접근 방식으로 학교지식을 습득해야 하는 패러다임 전환에 놓여 있다는 것을 알 수 있다(임재일, 2023b).

지금까지의 학교는 교수·학습의 독립적인 공간을 독보적으로 차지해 왔다. 코로나19 이전까지 학교는 공부하는 곳이며, 배움을 연찬하는 공식적이고 형식적인 장소였던 것이다. 하지만, 생태계적 관점에서 본다면, 학생의 삶에서 마주하는 모든 장소와 사람, 사물을 통해 다양한 유형의 학습이 가능한 교육환경에 놓여 있다. 즉, 가정에서 온라인 비대면으로 학습해야 하고, 인근 카페나 스터디 룸에서 친구와, 교사와, 프로젝트를 함께 하는 세계 누군가와 연결하여 자신만의 생태계를 형성하고 있는 것이다. 따라서 이 시대의 교육은 학생을 중심으로 학생 스스로 학습경험을 구성하는 방식으로 구현되고 있음에 재론의 여지가 없다.

학생에게 학습은 이제 더 이상 개인의 배움이나 성장 차원에 머물지 않고, 환경과 공동체의 복합적 상호작용 차원에서 개인을 둘러싼 도구나 주체들을 이해의 대상으로 생각하는 관점으로 일어나게 된다. 그것이 다른 사람과 협력을 하는 것이든, 또는 다른 도구나 자연 및 동식물(비인간)과 공생하는 것이든 ‘다른 주체와의 거버넌스’ 구축이 필수가 된다. 이것은 학교교육이 다양한 주체들과 함께 상보적 관계를 맺으며 네트워킹하면서 학교지식의 문제를 해결해 나가야 한

다는 특성을 보여 준다(손연아, 2021; 양채원, 이강주, 권순형, 2021; 우창빈, 2022).

이상의 논의를 정리하면, 미래교육은 불확실하기 때문에 정해져 있지 않은 학교지식을 학생이 주도적으로 구성해 나가면서 스스로 미래를 개척하는 힘, 즉 ‘행위주체성(agency)’이 요청되며, 그러한 학교지식은 혼자서 모든 것을 해결할 수 없기 때문에 인간과 비인간이 공존과 상생하는 ‘거버넌스 구축의 교육생태계(co-agency)’의 모습으로 실현해 나가야 한다. 이 두 키워드는 미래의 삶을 개척할 수 있는 힘이 되며, 그것이 바로 삶의 역량이라고 할 수 있다.

2. 삶의 역량을 학습하는 방식이 반영되어 있는가?

학생들이 학교에서 학교지식을 습득하는 방법은 ‘학생의 목소리에 귀를 기울이는 것’부터 시작되어야 한다. 학생들의 질문과 물음을 통해 학습 요구와 필요를 교육과정에 반영해야 하는 것이다(임재일, 2022). 이것은 학생들이 학습의 주체성을 보여 주는 것이고, 배움의 주체성을 발현하는 방법이다. 그리고 그들이 배우는 교육의 내재적 가치를 드높이는 일이다(임효진, 이두곤, 2016). 누군가가 배울 내용을 정해 주어서 제시하는 것이 아니라, 자신의 필요와 요구에 따라 배울 지식을 스스로 결정해 삶의 정체성을 구성해 나가는 것이 미래 교육에 대응하는 정수(精)이다.

다시 말하면, 학생의 학습선택권을 확장시켜 미래사회에 대응하고 감응할 수 있도록 ‘학습경험의 질과 폭’을 심화시킬 수 있는 미래교육의 교육과정 접근이 필요하다(교육부, 2022). 기존의 교과(군)와 창

의적 체험활동으로는 더 이상 학생 배움 요구 충족이 불가능하다. 정해진 시간표에 정해진 내용을 TV 편성프로그램처럼 차례대로 가르치고 배우는 획일화된, 경직화된 교육과정에는 미래교육의 특성을 반영할 수 없다(신나민, 이선희, 2011). 따라서 미래교육에서의 학교 지식은 ‘유연한 교육과정 설계 프레임’으로 급변하는 사회와 학습자의 필요와 요구를 반영할 수 있다. 유연한 교육과정 설계 프레임이란, 학생이 학습의 주체로 배우고 싶은 주제와 방법을 주도적으로 설계·구성할 수 있는 교육과정 접근 방식이다(경기도교육청, 2022, 임재일, 2022; 임재일, 2023).

교육과정은 무엇을 어떻게 왜 가르치고 배우는 학문이다. 지역, 학교의 특성, 학생의 필요와 요구를 반영하여 학생들의 앎(knowing)이 삶과 연계되는 실천(doing)을 통하여 미래의 바람직한 인간상이 될 (being) 수 있을 때, 이론적 지식이 실제적 수행으로 연결될 수 있다. 따라서 무엇을 어떻게 왜 배우고 가르칠 지에 대한 교육과정 의사결정 권한을 학생들과 함께 할 때 강력한 지식(powerful knowledge)이 된다(소경희, 2021). 이것은 현장 수용도 높은 교육과정일 때, 이론, 담론, 지식, 개념, 명제 등이 실제화된다는 것을 의미하며, 이번 2022 개정 교육과정에서 ‘학교자율시간’이 신설된 이유도 이러한 맥락이라는 것을 알 수 있다(교육부, 2022).⁸⁾ 그렇다면, 이 지점에서 ESD와 SDGs는 현장 수용도가 높은 특성을 갖추고 있는가?

8) 학교자율시간은 교육과정 자율화 맥락에서 학교가 자율적으로 적정한 시간(학교급별 상이)을 확보해 교육공동체가 함께 필요와 요구를 반영하여 교육과정을 운영할 수 있는 시간을 말한다. 따라서 학습자의 삶과 직결되는 ESD 또는 SDGs는 학교자율시간을 활용하여 접근하기가 용이하다.

3. 지식 생성자(전문가), 교육 실천가(교사) 및 지식 습득자(학습자)들의 동몽이상(同夢異床)

ESD와 SDGs는 학생의 의견을 수용할 수 있는가? 만약 ESD와 SDGs의 교육내용과 교육방식이 학생의 삶과 동떨어져 있는 거라면, 국가, 학교 또는 교사가 결정해서 접근할 때 발생하는 문제는 없는 것인가? 지속가능성을 가르쳐야 하는 목표가 국가별로 다를 것이고, 한 국가 안에서 (우리나라의 경우) 17개 시도의 지역적 상황이 다르며, 경기도라는 한 지역 안에서도 도시와 농촌에서는 같은 내용에 대한 접근이 매우 상이하다는 점을 어떻게 받아들여야 하는가? 지식을 생성하고 전달하는 이론가들과 지식을 습득하고 실제 삶에서 수행할 수 있게 하는 실천가들이 동몽이상(同夢異床, 같은 꿈을 꾸고 있으나 서로 다른 상(위치)에서 연결되지 않음)하고 있다. 즉, 이론과 실제의 괴리가 있고, 지속가능성 담론 생성자와 지속가능성 실천가 사이의 간극이 있다. 따라서 앞으로의 교육은 ‘현장 수용성’이 필수적으로 반영되어야 한다. ESD와 SDGs가 현장의 수용성을 높이지 않으면, 지속가능성 담론에 대한 미래교육의 창은 열리지 않을 것이다. 불확실한 미래의 사회, 경제, 환경 등의 문제를 해결할 수 있는 방법은 학생과 교사의 행위주체성(agency)에서 비롯되며, 이들의 협력적 거버넌스(co-agency)를 통해 세상의 작은 변화가 일어나게 된다.

지속가능발전교육 2030은 지금까지의 담론들을 어느 정도 완결되게 정리해 주어 앞으로 나아갈 길을 열어 주었다는 데 의의가 있음을 앞서 논의를 통해 확인하였다. 그러나 학교 현장에 던져 주는 방식이 아니라 학교 현장에서 지속가능성과 관련된 지식을 생성

하여 만들어가는 여백이 전혀 없다는 점에서 현장성(On-the-spot performance)이 미흡하다. 시시각각 변화하고, 시간과 장소에 따라 가르쳐야 할 내용이 상황맥락적으로 변하는 학교지식을 고정된 것으로 간주하는 것은 아닌지 질문을 던져야 할 때다. 가르쳐야 할 대상을 정해서 던져 주는 방식은 최근 학교에서 폭력이라는 용어까지 사용되면서 경계한다. 즉, 비민주적인 방식이라는 것이다. 미래사회가 변화해 오면서 교육과 관련된 이해당사자들의 의사결정권이 동등하게 배분되고 있다(임재일, 2023a). 지속가능성에 대한 전문가 이외에 이와 관련된 학교지식을 결정하게 할 수 있는 방식과 방법이 지속가능성 연구보고서나 문서에 반영되어 있는지 확인해 볼 때다.

ESD와 SDGs는 학생들의 삶과 연계되기 위해 전세계적으로 배워야 할 거시적인 것을 제시하고 있지만, 예상컨대, 학생의 미시적인 삶에서 독자적이고 특수적이며 상황맥락적인 실제적 목표를 반영하고 있다고는 볼 수 없을 것이다. 지속가능발전교육 2030이 ‘교육’을 통해서 목표를 달성하겠다는 목적과 목표는 커다란 성과이자 바람직한 체계이나, 교육을 구현하는 구체적인 ‘방식’에 대해서는 충분한 논의가 더 필요하다. 즉, 미래교육에 따른 학교지식의 유연성, 융통성, 가변성이 적절하게 반영되어 있는지 최종질문을 던져 본다.

17개 주제 이외의 주제는 없는 것인가? 새로운 주제를 학교 현장에서는 선정할 수 없는 것인가? 만약 17개 이외의 새로운 주제를 선택한다면, 지속가능발전교육 2030 이후에 제시될 또 다른 새로운 아젠더가 위(지식 생성자, 이론자, 전문가)에서 탑다운 될 때까지 학교 현장의 교사와 학생은 기다려야 하는가? 2024년 SDGs를 지속가능발전교육 2030으로 배운다고 했을 때, 초등학교 4학년(만 10세)이 10년

후인 2034년에 배운 지식을 그대로 적용할 가능성이 얼마나 있다고 보는가(임재일, 2021)? 정우탁(2021)에 따르면, 2030년대가 되면 문화와 예술의 중요성이 지금보다 더 부각될 것이라고 말한다. 이것은 학생들의 삶 속에 그만큼 문화와 예술이 먼저 태동되고 있다는 것을 역설해 주고 있다. 그리고 인공지능(AI), 생명공학, 우주공학 분야도 현재 SDGs에 반영되어야 한다고도 말한다. 2023년부터 뜨겁게 달구고 있는 Chat GPT 교육은 사회 전반의 지각변동을 예고하고 있다. 사회 변화에 유동적으로 대처하기 위해 Post-SDGs를 주장하는 것은 이러한 이유와 맥을 같이 한다(이재영 외, 2022; 정우탁, 2021: 204).

VII. 결론 및 제언

미래(未來)는 ‘아직 오지 않음’이라는 한자 어원처럼 불확실한 사회를 앞으로도 살아가야 한다는 특성을 내포하고 있다. 따라서 미래 사회에 대응하는 미래교육은 불확실한 미래에 적응하며 주도할 수 있는 힘을 길러주는 교육이어야 한다. 그리고 학교지식은 상황맥락적이어야 하며, 그러한 지식은 학교 현장의 실제적 지식이어야 한다. 실제적 지식은 학생의 삶과 삶을 연결하여 배운 내용을 자신의 삶에 영향력을 끼치는 강력한 지식으로 전이된다. 이것을 OECD나 2022 개정 교육과정에서는 행위주체성이라고 강조하고 있다(교육부, 2022). 즉, 학생의 행위주체성(student agency), 교사의 행위주체성(teacher agency) 그리고 협력적 행위주체성(co-agency)을 통해 불확실한 미래를 주도하고 함께 협력하여 삶을 개척해 나갈 수 있는 것이다(김경애

외, 2018; 윤지성, 임재일, 2024; Schoon, 2018).

전반부에 우리는 발전의 필요와 한계를 해결하는 용어가 지속가능성이고, 이를 ESD와 SDGs의 양자 관계를 상호보완성으로 설명할 수 있는 것이 지속가능발전교육 2030 로드맵이라고 선행연구와 문헌을 통해 논의한 바 있다. 이러한 지속가능성에 대한 아젠더가 학교 현장에 오면 신통치 않은 이유에 대해서도 한계를 통해 검토해 보았다. 이러한 지식과 담론을 형성하여 전달하는 자와 다르게, 그 지식을 학교 현장에서 사용하는 실천가는 새로운 시대에서 새로운 인류에게 새롭게 가르쳐야 하는 교육적 수고가 있기 마련인데, ESD와 SDGs에서는 이 부분이 아직 미지의 영역으로 남아 있는 것은 아닌지 환기해 볼 때다.

ESD와 SDGs는 지속가능한 교육이라는 특성을 공통적으로 담고 있기 때문에 미래교육을 구현해 낼 중요한 담론들이다. 이 두 담론은 서로 상보적인 연계성으로 역사적 공진화를 통해 미래교육을 추동할 수 있는 힘을 가지고 있다. 그러나 교육과정학적으로 볼 때, ESD와 SDGs는 현장 수용성이 아직 탑재되어 있지 않은 정해진 지식과 정해진 방식의 담론으로 읽혀진다. 미래교육에 일어날 일들에 대해 준비하고 대응하는 ‘따라가는 담론’ 수준에서 지속가능성을 논의하고 있었다. 하지만, 미래는 우리가 예상, 예측, 예견하지 못한 새로운 것들이 얼마든지 일어나며, 정해지지 않은 다양한 목표와 콘텐츠가 새롭게 생성되면서 다양한 주체가 함께 얽히고설키면서 변화를 거듭해 나갈 것이다(임재일, 2021). 하지만, 2000년 MDGs, 2005년 ESD, 2015년 GAP, 2016년 SDGs, 2020년 ESD for 2030 등의 ‘일선형적 지속가능형’ 교육으로 언제까지 다양한 목표와 교육 콘텐츠를 제시하고 배

우게 할 것인지 고민해 보았으면 한다. 이러한 방식이 정말 지속가능 할지 의문이다.

시간의 흐름에 따라 쫓아가는 지속가능성이 아니라 미래교육을 포용하고 그것을 해결하고자 하는 학습자의 주체성에 따라 끊임없이 이어지는 지속가능성이 앞으로의 시대가 요청하는 지속가능성이 아니겠는가! 발전(development)에 대한 필요의 욕구와 한계의 욕구를 만족하면서 나타난 지속가능성은 이제 미래교육 관점에서 ‘누가 그 주체성을 발휘해야 하는가?’라는 존재론적 물음에 답해 주어야 한다.

지속가능성은 현재 현장의 목소리를 수용하고 있는가? 모든 주체들에게 동등한 권한을 위임(empowerment)하여 민주적으로 지속가능성을 추진하고 있는가? 미래교육에서 교육과정은 이제 ‘누가’를 포함하여, 무엇을 어떻게 왜 가르치는 학문이 되었고, 코로나19 이후 언제, 어디서까지 고려해야 하는 확장된 학문이 되었다. 그리고 교육과정에서는 OECD 학습 나침반 2030에서 말하는 agency, co-agency 및 collective agency를 적극 반영하고 있는데, 교육에 참여하는 주체들이 다른 주체들과 연결하여 확장하고, 상호지원의 관계 속에서 학습경험을 함께 향유하는 방향으로 교육이 실행되어야 함을 강조하고 있다(엄수정 외, 2023; Schoon, 2018).

지금까지의 논의와 고민들은 앞으로 ESD와 SDGs가 이러한 한계를 극복하는 Post ESD & SDGs가 되길 기대하며, 최근 유네스코가 1974년 국제이해교육권고안을 계승하여 2023년 11월에 채택한 ‘2024년 평화, 인권, 지속가능발전교육권고(the Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development)’도

이러한 관점으로 논의가 되길 바란다. 또한 2050년 미래교육전략 (Transforming Education 2050)을 구상하는 배경과 전망에도 하나의 제안이 되는 단초가 되길 희망한다.

이상의 논의는 두 개념의 관계를 지속가능발전교육 및 목표라는 역사적 사건 발생의 흐름 속에서 두 관계를 비추어 보았다는 점에서 그 의의와 동시에 한계를 지닌다. 두 아젠더가 가지고 있는 구체적인 연구나 다양한 실제적 연구물을 충분히 반영하였다기보다는 두 개념이 가지고 있는 일면의 관계를 조명하였기 때문이다. 두 개념의 다양한 면면을 재조명할 수 있는 가능성은 앞으로도 무궁무진할 것으로 보인다. 이러한 한계를 극복하기 위해 앞으로 긴밀하고 구체적인 관계를 탐색해 보는 연구가 후속되길 바란다.

참고문헌

- 경기도교육청(2022). **의미 있는 학습경험 다양화로 유연한 교육과정 설계하기**. 경기도교육청 학교교육과정 정책과.
- 교육부(2018). **사회과 교육과정**. 교육부 고시 제2018-162호[별책 7].
- _____(2022). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1].
- 김경애, 류방란, 김지하, 김진희, 박성호, 이명진(2018). 2035 미래교육 시나리오: 초중등교육을 중심으로. **교육연구논총** 39(3), 1-29.
- 김경철, 김은혜(2019). 지속가능발전교육에 대한 유치원 교사의 인식. **유아교육연구** 39(2), 125-151.
- 김보명, 박순용, 안현효, 이동기, 이선경, 임현묵, 장은주, 조대훈, 최현, 한건수, 한승희(2020). **한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다**. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

- 김태훈, 지적영, 배경석, 손연아(2021). 포스트지속가능성과 통합과학을 접목한 수업이 중학생의 시스템사고에 미치는 영향: 기후위기로 인한 식량문제 주제를 중심으로. **에너지기후변화교육** 11(3), 335-346.
- 문지영, 양채원(2022). 지속가능성과 지속가능발전교육에 관한 연구 동향. **아시아교육연구** 23(3), 557-585.
- 소경희(2021). 교육과정 지식 논쟁: Michael Young의 ‘강력한 지식’ 논의에 대한 비판적 검토. **교육과정연구** 38(4), 35-60.
- 손연아(2014). 초·중등학교 지속가능발전교육(ESD)에 대한 인식 및 현장학교에서 ESD를 위한 관리자와 교사의 학교평가 차이 분석. **한국환경교육학회** 27(4), 500-520.
- 손연아(2021). 기후위기 주제 지속가능발전교육 수업 설계와 실행에 있어서 예비과학교사들이 갖는 경험 분석: 상호동료교수법 적용을 중심으로. **대한지구과학교육학회** 14(3), 80-94.
- 신나민, 이선희(2011). 지속가능한 학교 논의의 국내외 동향: 공간-환경적, 교육과정적, 통합적 접근. **한국교육** 38(4), 189-215.
- 안중복, 배영직, 임재일, 정진아, 정나미, 정수현, 이수중(2021). **생태전환교육 목표 체계 구축 및 성과관리 방안 연구**. 서울특별시교육청교육연구정보원, 위탁연구 보고서(2021-33).
- 양채원, 이강주, 권순형(2021). 학습생태계 관점에서 본 한국의 미래교육 혁신. **한국교육** 48(1), 31-59.
- 엄수정, 김중훈, 김진원, 문민지, 우라미, 임고은(2023). 학생 행위주체성(student agency)을 지향하는 학교 수준의 교육과정 혁신 사례 연구. **교육과정연구** 41(1), 237-264.
- 우창빈(2022). 코로나19 팬데믹 상황에서 지속가능발전목표(SDGs)의 실현을 위한 거버넌스에 대한 탐색적 연구. **사회적경제와 정책연구** 12(2), 85-116.
- 유네스코한국위원회(2021). **지속가능발전교육(ESD) 로드맵: 지속가능발전교육 2030(ESD for 2030)**. 유네스코한국위원회.
- 윤지성, 임재일(2024). Bovill & Bulley 학생 참여 교육과정 모델 방식이 2022 개정 교육과정에 주는 시사점 논의. **학습자중심교과교육학회** 24(7),

375-389.

- 윤지현(2013). '노동'의 관점에서 본 지속가능발전교육(ESD)의 비판적 성찰 및 수용: 2009 개정 실과 교육과정을 중심으로. **실과교육연구** 19(1), 23-52.
- 이선경(2014). **지속가능발전교육 10년의 성과와 과제: 유네스코 지속가능발전 교육 세계 대회와 최종보고서를 중심으로. 한국환경교육학회 발표논문집**(2014.12), 3-12.
- _____ (2018). 학교에서의 지속가능발전교육과 융복합교육의 통합 전략 탐색 연구. **환경교육** 31(2), 83-99.
- _____ (2021). **지속가능발전교육, 학교 교육에 어떻게 반영할 것인가?**. 한국교육개발원, 교육광장 2021 여름호.
- 이재영, 김문옥, 김병연, 김억수, 박준일, 손연아, 이수연, 임재일, 조아라, 최유진(2023). **미래 사회 변화에 대비한 환경교육표준 단계별 수행기대 개발 연구(환경교육표준 개발 2차년도 연구)**. 환경부.
- 임재일(2021). **교육과정 본위(本位)에 대한 차기 국가교육과정 디자인: 삼간(三間)으로 살펴본 국가교육과정**. 좋은교사운동 연속 정책토론회 발제 2(2021.6.28.).
- _____ (2022). **2022개정 교육과정 총론 시안 발표 토론문**. 국가교육과정 총론 시안 공청회(2022.10.8.).
- _____ (2023a). 2022개정 교육과정과 초등교육의 과제: 국민과 함께 하는 교육과정 성과 분석. 2023 한국초등교육학회 연차학술대회(2023.12.2.)
- _____ (2023b). **2022 교육과정, 무엇이 바뀌었고, 남은 과제는 무엇인가? (발제 1)**. 강민정의원실 포럼(2023.1.31.).
- 임재일, 박은영, 박주훈, 김택헌(2022). 학교자율과정 적용 양상에 따른 교육과정 정책 방향 논의 : 경기도교육청을 중심으로. **교육문화연구** 28(3), 75-104.
- 임현목, 박환보(2018). **지속가능한 사회를 꿈꾸는 교육: 한국사회와 지속가능발전목표 4**. 유네스코한국위원회.
- 임효진, 이두곤(2016). 교육의 내재적 가치 관점에서 지속가능발전교육의 교육적 고찰과 발전 방향 연구. **환경교육** 29(4), 384-399.

- 임희준, 노석구, 송현순, 장인실, 최일선(2020). 지속가능발전목표(SDGs)에 대한 초등예비교사의 이해, 인식, 실천. **에너지기후변화교육** 10(3), 259-270.
- 정기섭(2017). 지속가능발전 교육프로그램에 대한 비판적 고찰. **학습자중심교과교육연구** 17(18), 749-775.
- 정영근, 이미숙, 민용성, 권영락, 이근호, 조상식, 광영순, 임완철, 윤초희(2022). **미래 사회 메가트렌드에 따른 학교지식의 구상과 교육과정 재구조화**. 한국교육과정평가원 KICE 연구리포트 2021.
- 정우탁(2021). **세계시민학 총서 2. 세계시민교육과 SDGs**. 주류성.
- 정윤경(2024). 탈성장론 관점에서 본 지속가능발전교육. **교육연구논총** 45(1), 37-61.
- 정윤리, 임재일(2021). 교육과정 자율화 정책 논의를 통한 차기 국가교육과정 개발에 대한 일고: 교사교육과정 정책을 중심으로. **교육과정연구** 49(4), 5-33.
- 조우진(2012). 지속가능발전교육: '발전' 비판과 대안을 위한 렌즈. **국제이해교육연구** 7(1), 39-69.
- 한택환(1994). **의제 21과 우리나라의 지속가능개발 전략**. 대외경제정책연구원 연구보고서 KIEP 94-04.
- 허학영(2017). **지속가능발전목표와 보호지역. 유네스코 인문·사회·자연과 학분양 지속가능발전목표 국내 이행 방안 연구**, 68-88.
- Schoon, I.(2018). *Conceptualising learner agency a socio-ecological developmental approach*. the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.
- World Commission on Environment and Development(1987). *Our common Future*, Oxford University Press.

<자료>

<https://namu.wiki/w/%EC%A7%80%EC%86%8D%EA%B0%80%EB%8A%A5%EB%B0%9C%EC%A0%84>

<http://kicsd.re.kr/21>.

Abstract

Exploring the Relationship between Education for Sustainable Development(ESD) and the Sustainable Development Goals(SDGs) and discussing it from a critical perspective: In the Future education characteristics and Curriculum field

Lim, Jae-ill

(Adjunct Professor, Graduate School of Education Policy,
Korea National University of Education)

The purpose of this paper is to discuss the future direction of Education for Sustainable Development(ESD) and the Sustainable Development Goals(SDGs) from a critical perspective by exploring the relationship between them. To this end, the concept and historical context of ESD and SDGs were examined, and by exploring their significance and limitations, the relationship between the two has been co-evolved into a complementary relationship. In addition, it critically emphasized the need for ‘On-site acceptance’ by focusing on the limitations of the two discourses in the context of Future education and Curriculum. Finally, it was emphasized that in order for the two discourses to settle normally in the school field, the subjects of the school field who will use sustainable discourse need to be agency and empowerment.

Key words : Sustainability, Complementarity, Agency, On-site acceptance, Future education, Curriculum

투고신청일: 2024. 03. 15

심사수정일: 2024. 04. 18

게재확정일: 2024. 04. 18.