

## 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development: ESD) 담론의 평생교육적 함의\*

허준(영남대학교, 부교수)\*  
윤창국(숙명여자대학교, 부교수)‡

---

### 요 약

---

본 연구는 지속가능발전교육 담론을 분석하고 이에 대한 평생교육적 함의를 탐색하기 위하여 실시되었다. 이를 위하여 본 연구에서는 지속가능발전과 지속가능발전교육의 전개 과정을 검토하고 지속가능발전교육을 둘러싼 주요 쟁점들을 살펴보았다. 또한, DESD의 10년 동안 한국에서 이루어진 지속가능발전교육 실천을 분석하고 이를 바탕으로 지속가능발전교육과 평생교육과의 관계를 탐색하였다. 지속가능발전교육은 경제발전에 따라 현대 사회가 맞닥뜨린 환경 이슈에서 시작되었고 지속가능발전을 위한 방안을 모색하는 과정에서 등장하였다. 한국의 지속가능발전교육 실천이 주로 환경교육 프로그램의 개발과 보급 중심으로 이루어지는 경향이 있지만, 지속가능발전교육의 원래 의미는 여기에만 국한되지 않으며 사회, 문화, 경제 이슈와 정의의 문제까지 포함하고 있다. 따라서 지속가능성에 대한 평생교육적 해법을 찾기 위해서는 공동체주의적 관점 등 다양한 관점을 통한 문제 접근이 필요하다. 지속가능발전교육과 평생교육은 상호보완적일 수 있다. 지속가능발전이 사회 정의에 대한 고려를 통해 개인의 삶의 질 향상을 지향한다는 점에서, 지속가능성은 평생교육의 중요한 가치이자 목적일 수 있기 때문이다. 평생교육은 또한 지속가능발전교육을 위한 실천적이고 효과적인 전략을 제공할 수 있다. 지속가능발전교육의 목적을 성취하기 위하여 사회 시스템이 현재의 후기 체제에서 대안적 체제로 전환될 필요가 있다. 이런 맥락에서 비판적인 관점에서 발전한 평생교육의 공동체학습은 지속가능발전교육의 이념을 실현시키는데 중요한 역할을 할 수 있을 것이다.

---

주제어: 지속가능발전, 지속가능발전교육, 지속가능성, 공동체학습, 평생교육

---

\* 본 논문은 한국평생교육학회와 일본사회교육학회가 공동 개최한 제 3회 한일평생교육학술교류 세미나 ‘지역사회의 지속가능발전과 평생교육·사회교육’(2012년 1월 28일)에서 발표한 논문을 본 연구 문제에 맞게 발전시킨 것임.

† 제1저자: 허준(719-749, 경상북도 경산시 대학로 208 영남대학교, joonh@yu.ac.kr)

‡ 교신저자: 윤창국(140-742, 서울특별시 용산구 청파로47길 숙명여자대학교, ycg1@sm.ac.kr)

## I. 문제제기

현대 인류는 지구적 위기의 시대에 살고 있다. 우리는 일상적 위험, 재난, 사고, 테러 등을 직간접적으로 경험하면서 이러한 위기를 인식하고 있다. 미래에 닥칠지 모르는 위험에 대한 공포는 이런 위기의식을 증폭시키기도 한다. 미디어의 발달로 위기에 대한 공포가 실시간으로 전달되면서 우리에게 위기에 대한 공포감은 일상적인 것이 되어 버렸다(Bauman, 2006). 현대사회의 위기를 진단하는 사회 이론들은 공통적으로 자본주의 체제가 갖고 있는 파괴성에 주목한다. 현대 기술문명의 발전이 인간의 삶을 오히려 다텔(Ge-stell)하면서 인간을 도구에 존속시킨다고 본 Heidegger나, 도구의 과잉 발전으로 도구가 오히려 인간을 지배하고 삶의 목표를 도구가 설정하는 시대에 살아가고 있다고 본 Illich는 과학기술의 발달 안에 도사리고 있는 위험성을 공통적으로 지적하고 있다. 이러한 위험성은 우리의 구체적인 일상과 공동체적인 삶에 까지 영향을 미친다(Heidegger, 1992; Illich, 2004). 예를 들어 Schumacher는 자본주의 화석 연료의 남용과 대량생산체제의 의한 자원고갈로 인해 일어나는 노동 소외와 일상생활의 과편화에 주목하였으며(Schumacher, 2011), Habermas는 경제체제와 정치체제 등, 체제(system)의 기술합리성(technical rationality)이 생활세계(life world)의 의사소통합리성(communicative rationality)을 대체하면서 발생하는 공동체적 삶의 와해의 문제를 제기하였다(Habermas, 1969). 이런 현대적 위기의 특징은 인간의 발전에서 비롯되었다는 점이다. 그 중심에는 생태계의 한계를 초과한 자본주의 경제의 기하급수적 성장이 자리 잡고 있다. 1972년 로마클럽의 연구보고서 『성장의 한계』(The Limit of Growth)에서 짚고 있듯이, 경제 발전에 따른 자원고갈, 인구증가, 자연환경파괴는 오히려 인류의 생존을 위협하고 있다. 현 세대의 발전은 결국 미래 세대의 위협이 되고 있다(Meadows, Randers & Meadows, 2004). 이런 위기의 상황에서 기존의 방식대로 사회경영이 이루어질 경우, 인류의 생존이 보장될 수 없다는 인식이 확장되고 있다(이병준, 2014).

지구적 위기에 대한 문제의식은 ‘지속가능발전교육’(Education for Sustainable Development: ESD)이라는 교육 패러다임을 촉발하였다. 여기에서 지속가능발전교육은 ‘지속가능발전’(Sustainable Development: SD)을 실현하기 위한 전략의 일환으로 채택된 의제로, 1992년 리우 환경정상회의에서 처음 등장하였다. 이후 2002년 12월 UN 총회에서 2005년-2014년을 ‘지속가능발전교육 10년’(Decade of Education for Sustainable Development: DESD)으로 지정하면서, 지속가능발전교육은 유네스코의 핵심 교육 의제로 자리 잡았다(UNESCO, 2005). 이에 따라 유네스코와 유엔 회원국들은 지속가능발전교육 관련 정책적인 노력들을 전개하였다. 국내에서도 2005년 대통령자문지속가능발전위원회(PCSD)를 두어 환경

부의 지원으로 국가 단위의 지속가능발전교육 관련 전략과 이행 계획이 수립되었으며, 유네스코 한국위원회를 중심으로 지속가능교육발전 이념 확산의 노력이 이루어졌다(이선경 외, 2014).

지속가능발전교육은 포괄적인 의미를 담고 있다. 지속가능발전교육은 일반적으로 환경교육과 개발교육을 지칭하는 것으로 간주되고 있지만, 사회, 환경, 경제의 지속가능성을 담보하기 위한 교육이자, 인간의 발달과 공동체의 지속가능성을 지향하는 교육으로도 이해되고 있다(Castro, 2004; Dudziak, 2007). 정부기구 뿐만 아니라 지구의 위기의 문제를 다루는 NGO 등 민간 영역의 지속가능발전교육에 대한 관심도 높은 만큼(이병준, 2014), 그 의미도 다양하게 분화되고 있다. 앞으로도 지속가능발전교육은 인류 생존의 문제에 대한 지구적 성찰을 담고 있다는 점에서 미래 교육 비전으로서 의미의 다양화 및 확장 가능성을 담고 있는 담론이라고 할 수 있다(UNESCO, 2005; 이선경 외, 2014).

이렇게 지난 10년 유네스코를 중심으로 전 세계적으로 중요한 교육실행 원리로 자리 잡고 있었던 지속가능발전교육은 평생교육 촉진을 중요한 운영 원리로 삼고 있음에도 불구하고(UNESCO, 2005), 정작 평생교육 분야에서는 이 문제를 본격적으로 다루지는 못하였다. 평생교육 실천영역에서 지속가능발전교육은 환경교육과 생태교육의 의미로 해석되는 경우가 많았으며, 이에 대한 학술적인 관심도 크지 않았다. 지속가능발전교육에 대한 최근의 국내 연구도 2006년 이후 관련 연구가 꾸준히 증가하고 있지만, 주로 교육과정분석, 프로그램 개발과 적용에 대한 연구, 교사와 학생의 인식과 실태에 대한 연구 등 학교교육과 관련된 연구가 주류를 이룬다. 학습자 연구를 보더라도 초등학교 대상 연구가 가장 큰 비중을 차지하고 있으며, 학부모를 포함 일반인 대상의 교육은 상대적으로 적은 편이었다(김세미·최도성, 2014). 지속가능발전교육이 평생교육적 지향과 내용을 담고 있음에도 불구하고 정작 평생교육 영역에서는 주변부적 지위에 머물러 있었던 것이다(이희수, 2009: 39).

본 연구는 지난 10년 중요한 교육 담론으로 작동하였던 지속가능발전교육의 지형을 검토하고, 평생교육의 관점에서 지속가능성의 문제를 분석하기 위해 실시되었다. 이를 위해 연구자들은 일차적으로 유엔 및 유네스코를 통해 이루어진 지속가능발전과 지속가능발전교육 담론의 전개과정과 쟁점을 살펴본 후, 우리나라에서 지속가능발전교육의 수용과 전개 과정, 그리고 이에 대한 학술적 논의들을 분석하였다. 그리고 평생교육론과의 비교를 통해 지속가능성의 문제의 평생교육적 수용 가능성과 그 의미에 대해 탐색하였다.

## II. 지속가능발전교육의 전개와 의미

### 1. 지속가능발전과 지속가능발전교육

1972년 6월 스톡홀름에서 열린 유엔인간환경회의(United Nations Conference on the Human and Environment: UNCHE)에서 지속가능발전 개념이 처음 등장했지만(이희수, 2009), 1987년 유엔의 세계환경발전위원회(World Commission on Environment and Development)에 제출된 ‘우리의 공동 미래’(Our Common Future, 일명 Bruntland Report)에서 국제적인 문제로 이슈화되기 시작했다(Castro, 2004). 이 보고서는 세계무역구조의 불균형을 지적하면서 개발도상국으로의 자본 및 기술 이전과 환경용량 내에서의 개발을 골자로 한 ‘환경적으로 건전하고 지속가능한 발전’(Environmentally Sound and Sustainable Development: ESSD) 개념을 제시한다(정영근·장민수, 2007: 152). 1992년 리우 환경정상회의의 Agenda 21에서 지속가능발전이 핵심 의제로 채택되면서, 유엔을 중심으로 환경과 조화를 이루는 지속가능발전을 위한 노력이 구체화 되었다. 여기에는 ‘인간중심 개발’, ‘빈곤퇴치’, ‘현재와 미래 세대들의 요구를 공평하게 충족하는 지속가능발전’ 등의 원칙이 담겨 있다. 이후 1995년과 2002년 ‘지속가능발전을 위한 정상회의’(World Summit on Sustainable Development: WSSD/Rio+10), 2012년 ‘유엔지속가능발전정상회의’(United Nations Conference on Sustainable Development: UCSD/Rio+20)를 거치면서 지속가능발전 실천은 자연환경보호 차원에 국한된 국가 단위의 접근이 아니라, 지구적 차원의 사회, 경제, 교육 등의 제반 정책에 대한 통합적인 접근 원리로 자리 잡아갔다(이희수, 2009; 이선경 외, 2014; 이진수, 2010).

지속가능발전교육은 지속가능발전과 함께 등장하였다. 지속가능발전교육은 리우 환경정상회의에서 채택한 Agenda 21의 36장에 처음 등장하였다. 이후 2002년에 개최된 지속가능발전 세계 정상회담(World Summit on Sustainable Development: WWSD)에서 교육을 포함한 사회 전 영역에 지속가능발전의 중요성이 확인되었고, 2002년 12월 UN 총회에서 2005-2014을 UN ‘지속가능발전교육 10년’(Decade of Education for Sustainable Development; 이후 DESD)으로 지정하였다. 이는 지속가능발전을 실현하기 위한 핵심 전략이 교육과 학습이라는 점을 상징적으로 보여주는 일이었다(이선경·강선규, 2009).

DESD 동안 유엔을 중심으로 한 지속가능발전교육 관련 정책이 전 세계적으로 전개되었다. 2005년 DESD의 시작과 함께 유네스코가 발간한 『유엔 지속가능발전교육 10년(2005-2014): 국제실행계획, United Nations decade of education for sustainable

development(2005-2014): International implementation scheme』은 DESD 기간 동안의 지속가능발전교육에 대한 기본 계획을 담고 있다. 이 보고서에는 DESD의 목표를 “보다 지속가능한 미래를 만들기 위해 교육을 통해 전 세계인들의 관심을 촉발시키는 것”에 두고 중요한 3대 지속가능발전교육의 이슈로 물이나 쓰레기 문제와 같은 환경 이슈, 고용, 인권, 성평등, 평화와 안전과 같은 사회 이슈, 빈곤퇴치, 기업 책무성과 같은 경제 이슈로 정하고 있다. 이 이슈들은 1992년 리우 환경정상회의에서 제출된 Agenda 21의 핵심 주제들이기도 하다. 이 보고서는 지구적 이슈들에는 여러 영역의 문제가 중첩되어 있으므로, 보다 포괄적이고 전문적인 교육 전략과 이 문제들에 대한 해법을 찾을 수 있는 차세대 리더와 시민 양성이 필요하다고 밝히고 있다. 또한 이를 위한 국제단위, 국가 단위, 지역 단위에서 필요한 기능과, 국제기구와 정부뿐만 아니라 NGO, 개인 및 기업 등의 역할들에 대해서도 적시하고 있다(UNESCO, 2005).

DESD 기간 동안 유네스코는 선도기관으로서 DESD 실행을 위한 전략 및 계획을 수립하고, 관련 활동을 수행했으며, 글로벌 모니터링·평가계획(The Global Monitoring Framework)을 세워 각 국에서 실행하는 지속가능발전교육을 모니터링 하였다. DESD 중간 지점인 2009년, 지속가능발전교육의 추진 성과를 점검하기 위해 독일 본(Bonn)에서 개최된 ‘제1차 유네스코 지속가능발전교육 세계회의’(UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development)에서는 지속가능발전과 지속가능발전교육에 대한 인식 증진, 세계 이해관계자들의 참여, 국제 협력을 통한 플랫폼 형성, 교육정책 및 지속가능발전 정책 반영, 국가 수준의 이해관계자들의 협력 등의 영역에서 DESD 성과가 확인되었다. 이후 2014년 11월 일본 나고야에서 열릴 ‘제2차 유네스코 지속가능발전교육 세계회의’에서는 그 동안의 DESD의 성과 확인과 DESD 이후의 후속 프로그램으로 ‘지속가능발전교육 국제실천프로그램 2015-2019’(Global Action Program on ESD: GAP, 2015-2019) 실행이 천명되어 DESD 이후에도 지속가능발전교육은 유네스코의 주요 의제가 될 것으로 예상된다(이선경 외, 2014; UNESCO, BMBG, & German Commission for UNESCO, 2009).

## 2. 지속가능발전교육의 의미와 쟁점

지속가능발전교육 담론은 지속가능발전 담론에서 파생된 개념이다. 따라서 지속가능발전 담론에 대한 이해 위에서 그 의미를 탐색할 필요가 있다. 유엔의 지속가능발전 담론의 의미는 Bruntland Report에 명시되어 있다. 여기에서 지속가능발전이란 환경 총량을 넘지 않는 경제적 발전을 의미한다. 즉 지속가능발전은 “미래 세대의 욕구를 충족시킬 수 있는 능력을

위태롭게 하지 않고 현 세대의 욕구를 충족시키는 발전”이라는 공평성과 공동이익, 세대 내 형평성을 포함한 환경보호의 공리적 관점을 취하는 경제발전 담론이다(김진현, 2002: 3).\* 이처럼 지속가능발전 담론은 유엔 등 국제기구를 통해 지구적 개념으로 확산되고 있고 각 국가들에 의해 공리주의 경제 발전 담론으로 수용되고 있지만 여전히 난해하고 모호한 개념이다(김진현, 2002; 이희수, 2009; 정영근·장민수, 2007; Landorf, Doscher & Rocco, 2008). 지속가능발전에는 현대 사회 위기의 해법과 관련된 다양한 경제적, 생태적, 사회적, 정치적 담론 들이 혼재되어 있다. 지속가능발전이 환경운동가, 생태주의자 등 녹색주의자들과 친시장주의자들이 공동의 합의할 수 있는 담론(이병준, 2014)으로 인식되는 이유도 이런 의미의 복잡성 때문이다.

이점에서 Dudziak(2007)는 지속가능성을 경제, 생태, 환경, 토양, 정치, 문화, 사회 등의 다양한 차원에서 고려할 때, 세 가지 논리가 여기에 내재되어 있다고 본다. 첫째 지속가능발전은 시장 팽창, 이윤의 극대화, 생산 자원의 효율적 운용을 위해 필요하다는 경제적 논리이다. 이 때 지속가능발전이란 불황 없는 경제의 지속가능한 성장을 의미한다. 둘째, 지속가능발전은 환경과 생태계 보존이라는 환경적 논리를 내포한다. 현대사회의 무분별한 개발로 인한 지구적 위기가 인류의 생존을 위협하고 있다는 문제의식에서 출발한다. 환경과 생태 위기를 유발하는 성장과 개발을 억제함으로써 인류의 지속가능한 생존 가능성이 담지 된다는 입장이 여기에 해당된다. 따라서 이때 지속가능발전이란 생태적 위기의 최소화와 환경보존을 통한 인류 생존의 보장을 의미한다. 셋째 지속가능발전은 삶의 조건 개선, 사회적 평등, 역사와 가치의 문화적 보존이라는 사회적 논리로 설명될 수 있는 개념이다. 요컨대 지구적 위기는 경제적 불황, 또는 환경의 황폐화를 통해서만 비롯되는 것은 아니다. 앞서 살펴보았듯이 Habermas를 비롯한 비판이론가들은 현대사회의 위기가 생활세계의 황폐화, 즉 공동체적 삶의 상실에 있다고 보았다(문현병, 1993; Habermas, 1969). 따라서 사회적 논리로서의 지속가능발전은 사회적 불평등, 공동체의 파괴, 인간 소외 등 사회적 문제의 증가로부터 인간다운 삶의 지속가능성을 회복하는 일을 의미한다(Dudziak, 2007: 43-7).

유엔 등의 국제기구와 지속가능발전 정책을 전개하고 있는 각국의 정부들은 Dudziak이 언급한 경제-사회-환경 논리의 조화 속에서 지속가능성이 확보될 것이라는 점을 강조하고

\* 우리나라에서도 제도적으로 지속가능발전은 현재 세대와 미래 세대를 포괄하는 공리주의적 경제발전 담론으로 수용된다. 예컨대, 2007년 제정 및 공포된 ‘지속가능발전기본법’에 따르면, ‘지속가능성’이란 “현재 세대의 필요를 충족시키기 위하여 미래 세대가 사용할 경제·사회·환경 등의 자원을 낭비하거나 여건을 저하(低下)시키지 아니하고 서로 조화와 균형을 이루는 것”을 뜻하며, ‘지속가능발전’이란 “지속가능성에 기초하여 경제의 성장, 사회의 안정과 통합 및 환경의 보전이 균형을 이루는 발전”을 의미한다(지속가능발전법 제 2조).

있지만, 이러한 각 영역의 조화 가능성에 대해 비관적인 입장도 존재한다. 지속가능성에 대해 합의에 이루어지 못할 경우 가치 충돌의 문제가 일어날 수 있다. 예컨대 Castro(2004)는 지속가능발전을 둘러싸고 다양한 이념적 스펙트럼이 존재한다고 보면서도 이 담론이 갖고 있는 이데올로기적인 측면에 주목한다. 그가 보기에 지속가능발전은 유엔이 주도한 개념(Brundtland Report, Agenda 21)으로서 경제적 조건을 우선적으로 고려한 담론이다. 그는 환경보호의 공리적 관점을 취하고 있는 Agenda 21이 환경오염과 지구 위기의 원인을 저개발국에서 찾고 있으며, 자유 무역 활성화를 통해 이 문제를 해결할 수 있다는 신자유주의적 접근을 취하고 있다고 본다. 그가 보기에 기술문명이 환경 파괴의 주범이라고 보는 관점과 건전한 기술을 통해 이 문제를 극복할 수 있다는 관점은 모순적이다. 비싼 환경 기술을 저개발국들이 구매하기 위해서는 현재의 환경파괴적 산업발전을 가속화시킬 수밖에 없다는 것이다. 따라서 지속가능발전 정책들을 장기적인 자본 축적의 중요한 방법으로 보고 있는 주류적 관점과는 다르게 환경운동과 생태운동 NGO들은 지속가능발전을 자본에 대한 사회적 통제의 개념으로 이해한다(Castro, 2004: 197-198). 이런 논의들은 지속가능발전의 의미가 경제적, 생태적, 사회적, 문화적 담론으로서 현대사회의 위기를 어떻게 진단하고 있는지, 그리고 ‘발전과 성장’에 대해 어떠한 관점을 취하고 있는지에 따라 다양하게 해석될 수 있음을 보여준다.

2000년대 지속가능교육개발 담론이 등장한 초창기의 그 의미는 비교적 명확했다. 즉, 지속가능발전교육이란 경제적, 사회적, 생태적 지속가능한 미래를 실현시킬 수 있는 가치와 능력, 지식과 기능 등을 습득하기 위한 교육을 의미했고, 이런 의미에서 지속가능발전교육은 지속가능발전을 위한 환경교육과 생태주의적 개발교육을 주로 지칭하였다. 그러나, 유네스코를 중심으로 본격적인 교육 의제로 실행이 되고 DESD기를 통해 유네스코와 각 국가 뿐만 아니라 다양한 영역에서 지속가능발전교육에 대한 관심이 높아지면서, 그 의미도 분화하고 다양해졌다. 경제 변영의 창조적 해법, 즉각 실행 가능한 환경 보존 방법, 혁신적인 자원 절약 기술, 시민사회의 정치 학습, 타인에 대한 배려와 존중, 다문화적 관점, 공정무역 및 협동조합 정신 등 지속가능발전에서 중요하게 간주되던 경제-환경-사회적 요소 외의 다양한 주제가 다뤄지기 시작하였고, 탈경제적 요소(사회, 환경, 문화 등)들 간의 내적 연계를 중요하게 다루기 시작하였다(Hann, Bormann & Leicht, 2010). 지속가능발전교육이 포괄하는 교육 영역도 확장되었다. 지속가능발전교육이 갖는 의미의 확장성은 DESD 초기부터 예견된 것이었다. 유네스코가 발간한 『유엔 지속가능발전교육 10년(2005-2014): 국제실행계획』을 보더라도 지속가능발전교육은 지속가능발전의 세 영역, 즉 환경, 사회, 경제 영역을 포괄하고, 형식교육, 비형식교육, 무형식학습 등 교육과 관련된 전 영역을 아우르고 있다. 또한 지속가능발전

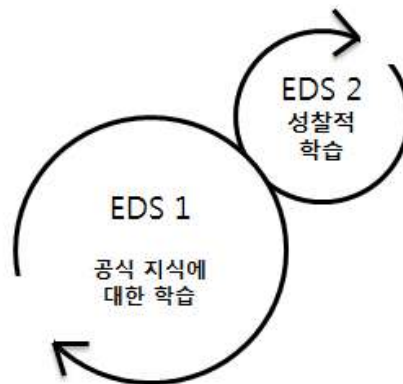
교육은 교육실천의 전 분야, 즉 교수법, 교육과정 등도 포괄하고 있다(UNESCO, 2005).

또한 지속가능발전교육은 DESD를 거치면서 “지속 가능한 발전의 이념, 가치, 실재를 교육과 학습의 모든 측면과 통합 하고자 하는 것”이자 “모든 개인이 인도적이고, 사회적으로 정의롭게, 경제적으로 성장 가능하며, 생태적으로 지속가능한 미래에 기여할 수 있도록 가치, 능력, 지식, 기능 등을 습득할 기회를 제공”(이선경·강상규, 2009: 42)하는 등 사회, 경제, 생태적 측면의 지속가능발전이라는 사회적 목적을 달성하기 위한 통합적인 교육원리로 이해되기 시작하였다. 2009년 본(Bonn) 선언서도 지속가능발전교육을 포괄적 교육 이념으로 보면서, 유네스코가 천명하고 있는 만인을 위한 교육과 학습(Education and Learning for ALL)을 실현하기 위한 이념이자 현재에 또는 미래에 닥칠지도 모르는 인류에 대한 도전에 효과적으로 대응하는데 필요한 가치, 원칙, 실천에 근거한 이념임을 분명히 하고 있다(UNESCO, BMBG, & German Commission for UNESCO, 2009). 이에 따라 교육에 있어서의 지속가능성은 경제, 문화, 사회의 지속가능성 뿐만 아니라 ‘인간발달’의 지속가능성을 포괄한다(Landoref, Doscher & Rocco, 2008). 이점에서 오늘날 유네스코는 지속가능발전교육이란 모든 형태의 교육에서 지속가능성의 실현, 특히 인간발달에 있어서 지속가능성의 실현임을 분명히 하고 있다.

지속가능발전교육이란 지속가능성(sustainability)의 아이디어와 원칙에 근거한 학습과정(또는 교수방법)이며 질적 교육을 제공하고 지속가능한 인간 발달을 지향하는 모든 수준과 모든 형태의 학습, 즉 알기 위한 학습(learning to know), 존재를 위한 학습(learning to be), 더불어 살아가기 위한 학습(learning to live together), 실천을 위한 학습(learning to do), 개인과 사회 변혁을 위한 학습(learning to transform oneself and society)을 포괄 한다(<http://www.unescobkk.org>).

지속가능발전교육이 지속가능성의 지구적 목표를 달성하기 위한 목적지향적 교육 원리라고 할 때, 지속가능성의 문제가 발생하는 맥락과 이를 성취하기 위한 해법을 어떤 관점에서 이해하는가에 따라 지속가능발전교육에 대한 이해 또한 다양질 수 밖에 없다. 이런 관점에서 Vare와 Scott(2007)는 지속가능발전과 지속가능발전교육에 대한 세 가지 입장이 존재한다고 본다. 첫째 인간은 환경적인 위기에 직면해 있으며 과학기술을 통해 이 문제를 해결할 수 있다는 입장이다. 따라서 이러한 심각성을 인식하고 문제해결을 위해 과학기술 교육이 요청된다. 둘째 현대사회의 위기의 대안적 해법을 찾는 전략으로 교육이 필요하다는 입장이다. 우리가 처한 근본적인 문제는 사회 또는 정치적 문제이며 이러한 문제는 환경 문제를 일으킨다는 것이다. 이 문제는 사회과학적 분석뿐만 아니라 민중 지식(people knowledge)에 대한 호소

를 통해서 이해될 수 있으며 이 문제에 대한 해법을 찾는 과정에서 사회 변화가 일어난다. 마지막 입장은 교육이 갖는 특정 역할을 부정하는 입장이다. 현대 위기를 해결할 수 있는 적절하고 바람직한 해법이 알려진 바 없으며 따라서 모든 학습이 지속가능발전을 위해 열려 있다. 이 세 가지 입장을 요약하자면 지속가능발전교육은 지속가능발전을 위해 이미 알려진 과학적, 사회적, 정치적 지식과 가치 등을 학습하는 일이자 알려지지 않은 새로운 지식을 탐구하고 생성하는 일이다. Vare와 Scott은 이점을 고려하여 Agiris 와 Shön의 이론을 빌어 두 가지 형태의 지속가능발전교육이 존재한다고 보는데, 첫 번째가 단일고리형(single loop learning) ESD1이고 두 번째가 이중고리형(double-loop learning) ESD2이다. 단일고리형 ESD1은 지속가능발전을 위해 명확히 동의되고 확인된 기존의 행위와 사고방식을 촉진하기 위한 교육을 의미한다. 이 때 중요한 것은 전문가의 공식화된 지식에 대한 교육이다. 반면 이중고리형 ESD2는 지속가능한 삶에 내재한 모순을 발견하는 비판적 학습을 포함한다. 따라서 이 때에는 공식화된 기존 지식을 비판적으로 인식하고 새로운 아이디어를 시험하는 능력 구축이 중요하다(Vare & Scott, 2007).



[그림 1] Vare & Scott의 ESD1과 ESD2

지속가능발전교육이 갖는 이와 같은 이중적 의미는 지속가능성 개념을 둘러싼 담론 간의 긴장 관계를 보여준다. 지속가능발전교육은 지속가능성에 대한 기존 (경제, 사회, 문화) 체제의 지식과 가치를 습득하는 적응적 교육(adaptive education)인 동시에 지속가능성 속에 내재한 다양한 논리 사이의 긴장 관계와 모순을 간파하고 폭로하며 새로운 지식과 가치를 창출하는 비판적·생성적 교육(critical & generative education)으로 이해될 수 있다. 지속가능발전교육이 가지고 있는 적응과 생성의 측면은 지속가능발전의 논리가 갖는 중층성과 함께 개

념에 내포되어 있는 긴장관계를 보여주는 것이기도 하다. 앞서 Dudziak가 지적한 것처럼 지속가능성이 정치, 경제, 문화, 생태적 가치 사이의 균형을 의미한다고 할 때(Dudziak, 2007) 이 균형점은 기존 지식의 학습과 새로운 가치의 창출을 통해 이루어지는 조화로운 과정일 필요가 있을 것이다. 그러나 만약 Castro가 말하고 있는 것처럼 지속가능성에 대한 경제주의적 접근으로서의 주류 담론과 생태주의적 접근으로서 시민사회 담론 사이의 갈등과 긴장관계가 존재할 경우(Castro, 2004), 적응과 생성으로서의 학습은 지속가능성을 둘러싼 담론간의 갈등과 투쟁의 과정이 되기도 한다.\*

### Ⅲ. 지속가능발전교육에 대한 평생교육적 접근

#### 1. 국내 지속가능발전교육 실천 및 성과에 대한 성찰

지속가능발전교육이 실질적으로 우리 사회에 본격적으로 도입되기 시작한 것은 유엔이 DESD의 착수를 선포하면서 부터라고 할 수 있다. DESD 시기로 지정된 2005년부터 2014년의 기간 동안 우리 사회는 노령화에 따른 급격한 사회 및 경제구조의 변화, 경제 성장 둔화에 따른 청년 실업의 증가, 빈부격차에 따른 계층 및 계급간의 갈등 심화, 복핵을 둘러싼 안보 및 정치 문제, 후쿠시마 원전사태 및 4대강 사업으로 인한 환경 문제에 대한 관심 증가 등과 같이 사회, 환경, 경제적 측면에서 다양한 현실적 문제가 발생한 시기였다. 이와 같은 상황 속에서 우리 사회가 지속가능발전교육을 받아들여 적용하는 지난 10년은 그 특성의 변화에 따라 크게 세 시기로 구분할 수 있다(이선경 외, 2014).

첫 번째 시기는 DESD가 착수된 2005년부터 2008년까지로 ‘대통령자문지속가능발전위원회’를 중심으로 환경부의 지원을 통해 ‘지속가능발전기본법’(2007), ‘환경교육진흥법’(2008) 등과 같은 지속가능발전교육을 위한 기반 마련에 초점을 맞추었다. 두 번째 시기는 정부가 ‘저탄소 녹색성장’을 국가전략으로 확립하며 ‘녹색성장위원회’를 중심으로 녹색성장교육을 확대해 나간 2010년까지라고 할 수 있다. 이 시기의 주요 변화는 ‘녹색성장기본법’(2009)이 제

\* 지속가능발전교육에서 생길 수 있는 긴장관계는 현실 속에서 목격하게 된다. 예를 들어 2003년 있었던 불안핵폐기장반대운동에서는 불안 경제의 지속가능성을 위해 핵폐기장을 유치해야 한다는 입장(이 입장은 핵폐기장의 안정성과 경제적 효과, 또한 지속가능한 자원 활용을 위한 불가피성 등에 대한 정부와 전문가들의 공식적 지식에 의해 지지 받음), 생태적 지속가능성을 위해 반대해야 한다는 입장(이 입장은 주민들의 실천적, 비공식적 지식에 의해 지지 받음)이 충돌하였다(허준, 2006).

정되었으며, 이를 기반으로 환경부(2010)가 환경교육종합계획을 발표하기도 하였다. 다른 한편, 유네스코 한국위원회는 ‘유네스코지속가능발전교육 한국위원회’를 출범시키며 지속가능발전교육과 관련된 교사연수, 출판, 홍보, 사업 등을 추진하며 지속가능발전교육의 정책 결정 기관으로 역할을 수행하기 시작했다. 마지막으로 세 번째 시기는 2011년부터 2013년까지로 환경부뿐만 아니라 교육부와 한국과학창의재단의 지원을 통해 교원연수 및 수업모델 개발, 지속가능발전교육 인증제 시행 등과 같이 지속가능발전교육이 일상생활의 영역으로 확대된 시기였으며, 이 시기 지방자치단체들은 환경교육진흥조례를 제정하여 학교교육을 통한 환경교육 확산에 힘을 기울였다(이선경 외, 2014). 즉, 지속가능발전교육은 우리 사회가 처한 상황과 맞물려 법과 제도와 같은 기반 형성을 거쳐 환경부를 중심으로 교육부의 지원을 통해 유네스코지속가능발전교육 한국위원회를 추진체제로 학교교육을 중심으로 환경문제와 관련된 정책을 수행하는 국가 주도 형태로 진행되었다고 볼 수 있다.

이처럼 지난 10년 동안 우리 사회에서는 지속가능발전교육과 관련하여 국가적 차원에서 다양한 정책적·실천적 노력이 시도되어 일상생활에 영향을 미쳤으며, 이에 따라 다양한 연구들이 진행되었다. 우리 사회에서 지속가능발전교육과 관련한 활발한 활동과 연구들은 교사교육을 포함한 학교 영역, 직업교육훈련을 포함한 민간 영역, 시민사회(NGO) 영역, 지역사회 영역 등에서 나타났다(고영상, 2012; 이병준, 2014; 이선경, 2008; 이선경 외, 2012, 2014; 한승희 외, 2012).

학교 영역에서 지속가능발전교육의 활동은 주로 초·중·고등학교를 대상으로 학교 교육과정 내에서 지속가능발전의 내용을 반영하려는 노력의 일환으로 교재 및 프로그램 개발, 교사연수 과정 등으로 나타났으며, 고등교육기관에서는 전공과정이나 교양과정 개설, 학생동아리 활동 및 축제, 캠페인, 워크숍 등과 같은 행사 중심으로 나타났다. 민간 영역에서는 이 기간 동안 국정추진방향인 ‘녹색성장’과 맞물리며 ‘녹색일자리 고용지원 및 인력양성 방안(2009)’과 같은 일련의 정책들을 통해 ‘녹색산업분야의 기능 개발’을 위한 직업교육의 강조가 나타났다. 또한 대기업을 중심으로 하는 지속가능경영에 대한 논의가 시작되었으며, ‘사회적 기업’에 대한 정부와 기업의 지원 제도화, 협동조합과 마을기업에 대한 관심이 증가하는 등 사회적 경제에 대한 인식이 확산되었다(이선경, 2008; 이선경 외 2014).

우리 사회의 학교 및 민간 영역에서 나타난 지속가능발전교육 실천의 양상을 살펴보면, 지속가능발전교육이 본래 추구했던 환경, 경제, 사회적 정의 등과 같은 다양한 주체의 논의들이 통합적으로 녹아 들어갔다기보다는 학교영역의 활동에서 볼 수 있는 것처럼 주로 환경교육과 관련된 교육과정 및 프로그램 개발, 교사들의 인식 개선과 같이 환경교육에 초점이 맞추어져 왔다. 이는 지난 10년 동안 지속가능발전교육과 관련된 연구들 가운데 환경교육과 관

런된 교육과정이나 교수·학습방법에 대한 연구가 압도적으로 많이 수행되었다는 점에서 더욱 분명하게 드러난다(이선경, 2010; 조의호, 2012). 또한 직업교육이나 민간영역에서는 비록 국가의 ‘저탄소 녹색성장’이라는 정책적 기조로 인해 어느 정도 관심을 기울인 것은 사실이지만, 실질적인 성과로까지 이어지지 못하는 못하였다(한승희 외, 2012). 이와 같이 우리사회에서 지속가능발전교육의 환경 중심의 접근으로 나타난 것은 초기 논의가 주로 환경부에 의해 주도 되었으며, 당시의 사회의 주요 관심사가 침체된 경제 회복을 위한 돌과 전략으로 ‘녹색성장’이라는 경제적 담론의 강조에 기인한다고 볼 수 있다.

다른 한편, 우리 사회에서 지속가능발전교육과 관련된 가장 활발한 활동이 일어난 영역은 시민사회단체와 지역사회 영역이라고 할 수 있다. 왜냐하면 시민사회단체와 지역사회의 영역은 정치, 경제, 환경, 여성, 인권 등과 같이 사회 전 영역에 걸쳐 다양한 활동을 전개해나가고 있는데, 이는 지속가능발전교육이 추구하고자 하는 핵심 주제들을 포괄할 수 있는 가능성을 이미 가지고 있었기 때문이다. 지난 10년간 시민사회단체와 지역사회 영역의 실천 흐름을 보면, 지속가능발전이라는 인식이 확산됨에 따라 다양한 사회적 문제들이 환경생태 가치로 통합되는 흐름을 보임과 동시에 사회적 또는 지역적 문제 해결을 위한 네트워크 구축의 강조, 마을이나 지역을 기반으로 하는 공동체적 학습의 활성화가 가장 두드러진 특징으로 나타나고 있다(고영상, 2012; 양정호·김성천, 2006). 이와 같은 흐름은 비록 이들 시민사회단체나 지역사회에서 이 지속가능발전교육을 명시적으로 내걸고 활동한 것은 아니지만, 지속가능발전교육이 목표로 하는 다양한 문제들을 통합하여 공동체적 학습을 통해 정치, 경제, 사회, 환경의 측면에서 지속가능한 사회를 추구하고 있다는 점에서는 지속가능발전교육이 추구하는 목적과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 이와 같은 활동들은 지속가능발전교육의 논의를 기반으로 생성되었다기보다는 현 사회의 다양한 문제에 대한 시민사회와 지역사회의 자발적인 해결책 모색 과정에 나타난 현상이라고 보는 것이 타당하다.

사실 지난 10년 사이의 시민사회단체와 지역사회가 지속가능발전교육과 관련하여 보여준 활동의 모습들은 평생교육학 연구에 있어서 매우 중요한 실천 영역의 하나로 검토될 필요가 있다. 하지만 평생교육학의 연구 동향을 살펴보면 이와 같은 지속가능발전교육과 관련된 사회적 실천들을 탐색한 연구들은 드물다. 오히려 지속가능발전교육의 담론과 실천이 적극적으로 평생교육과 맞물려 전개되어야 할 필요성은 평생교육 이외의 학문분야에서 제기되고 있는 실정이다(이선경 외, 2014; 지승현·남영숙, 2007; 조의호, 2012). 아쉽게도 지금까지 평생교육 내부에서는 지속가능발전교육과 평생교육의 관련성에 대한 시론 수준의 논의나 평생학습도시 사업과 지속가능발전교육의 관련성을 모색하는 연구로 수행되었다(고영상, 2012; 이병준, 2014; 이희수, 2009). 비록 지금까지 평생교육학 내부에서 지속가능발전교육에 관련된

논의가 활발하지 못했다 하더라도, 지속가능발전교육이 현대 사회의 문제를 해결하고 지속적인 발전 가능성을 찾고자 하는 핵심 동력을 평생교육에서 찾고 있음을 감안한다면, 평생교육학 내부에서 이와 같은 지속가능발전교육이 평생교육의 담론과 실천에 어떤 의미를 가지고 있는 것인가에 대한 면밀한 검토의 필요성은 여전히 유효하다고 할 수 있다.

## 2. 지속가능성을 위한 평생교육의 의미

지금까지 지속가능발전교육과 평생교육의 관계를 모색하기 위한 시도들은 많지는 않았지만 다소 존재하고 있다. 이 양자의 관계에 대한 접근 방식에는 크게 두 가지 입장이 존재하고 있다. 하나의 접근이 환경교육을 평생교육의 하나의 주제 영역으로 이해하며 학습자의 전 생애에 걸쳐 환경교육이 적절하게 실시될 수 있는 방안을 강구하는 입장(지승현·남영숙, 2007; 조의호, 2012)이라면, 다른 하나의 접근은 평생교육의 근본적인 문제의식과 지속가능발전교육의 그것과 일맥상통한다고 보고, 지속가능발전교육의 특성을 평생교육의 관점에서 이해하고자 하는 입장이라고 할 수 있다(고영상, 2012; 이병준, 2014; 이희수, 2009). 전자의 입장이 주로 평생교육학 외부의 입장에서 환경교육의 중요성을 강조하기 위해 평생교육을 하나의 수단적 차원에서 접근하고 있다면, 후자의 입장은 지속가능발전교육과 평생교육과의 관계 탐색을 통하여 양자가 지속적으로 발전할 수 있는 접점을 모색하고 있다고 볼 수 있다.

앞서 살펴보았던 것처럼 지속가능발전교육을 단지 학교 교과로서의 환경교육과 같이 특정한 주제 영역으로만 국한시켜 다루는 것은 한계가 있다. 즉, 지속가능성이 삶의 전 영역과 전 생애적 시간 속에서 적용될 수 있는 가치가 될 수 있다면, 이를 위한 지속가능발전교육의 목적은 형식, 비형식, 무형식 교육의 통합을 통해 전학문적이고 총체적인 접근방식으로 비판적 사고와 창의적 사고능력을 증진하고 미래에 대한 비전을 창출한다고 볼 수 있는 것이다(이선경 외, 2005). 이와 같은 맥락에서 본다면, 지속가능발전교육의 담론이 내포하고 있는 방향성과 목적은 평생교육의 근본적인 성격과 매우 밀접한 관련을 맺고 있다고 볼 수 있으며, 향후 평생교육이 어떠한 방향으로 전개되어야 할 것인가에 대한 질문에 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

평생교육과 지속가능발전교육은 현대 사회의 급속한 변화로 인해 다양한 영역에서 직면하게 된 위기에 대한 대응으로 교육과 학습을 통한 사회 공동체의 근본적 변화를 추구하고자 하는 전략적 차원에서 나타난 담론이라는 점에서 공통점을 지니고 있다. 하지만 평생교육의 담론은 사회적 변화와 위기의 대응 방식과 목적에 따라 복잡한 양상을 가지며 발전하였다. 먼저 유네스코를 중심으로 하는 평생교육의 논의는 기본적으로 인본주의를 기반으로 주로 이

넘적인 접근을 통해 전개되었다. Lengrand은 1960년대 당시 서구사회가 직면하고 있던 다양한 문제들, 즉 산업사회에서 지식정보화 사회로의 진입에 따른 산업 및 직업구조의 변화, 지식과 기술의 급진적 증가, 가치관 및 생활양식의 급격한 변화, 교육의 양적 확대와 질적 변화 등으로 인해 인간 삶의 방식에 근본적인 변화가 필요하다고 보고, 기존의 학교중심 교육체제가 지닌 한계를 넘어설 수 있는 평생교육의 개념을 제시하였다(Lengrand, 1970). 이어 Faure를 중심으로 하는 ‘교육발전 국제위원회(International Commission for the Development of Education)’가 교육의 개념과 구조에 대한 근본적인 대안으로 ‘모든 국가는 평생교육을 교육정책의 기본 개념으로 삼아한다’고 제안하였으며, Parkyn의 평생교육 개념모형과 Dave의 평생교육의 특성 등과 같은 구체적 차원에서의 논의를 통해 발전하게 되었다(Dave, 1976; Faure et al., 1972; Parkyn, 1973).

다른 한편, 평생교육의 또 다른 흐름은 OECD의 주도로 이루어지고 있다. OECD 역시 지식기반사회로 이전됨에 따라 발생하는 급속한 사회적 변화에 대한 대응전략을 학습이 가진 가능성에서 찾으며, ‘순환교육’(recurrent education), ‘만인을 위한 평생학습’(Lifelong learning for All)과 같은 구체적이고 경제주의적인 접근을 통해 1990년대 이후의 평생교육 논의를 학습사회론과 같은 이론적 논의에서 학습경제론과 인적자원개발론으로 전환시키고 있다(이희수, 2001; OECD 1996). 평생교육의 세 가지 흐름 중 마지막 하나는 비판이론과 성인교육의 전통을 이어받아 현대사회의 문제를 자본주의체제가 가지고 있는 근본적인 모순에서 기인한다고 보고 사회변혁에 관련된 평생교육의 필요성을 역설하는 비판적 흐름이라고 할 수 있다. 이와 같은 입장은 사회정의와 경제적 평등, 민주주의의 가치 확산, 시민의 자율성 등을 확보하기 위한 사회구조의 근본적인 변화를 추구하며, 이를 위해 학습을 통한 비판적 의식 고취와 공동체성의 회복을 주장하고 있다. 이와 같은 평생교육의 비판적 흐름은 유네스코나 OECD와 같이 특정한 기관의 주도로 체계적으로 형성되었다기보다는 비판적 평생교육 학자들의 담론형성과 제3세계의 민중교육에 기반하고 있는 실천을 통해 나타난 흐름이라고 볼 수 있다(Brookfield, 1987; Freire, 1985; Welton, 1995).

현 시점에서 평생교육과 관련된 다양한 논의들은 매우 혼란스러운 상태이다. 위에서도 언급하였듯이 평생교육을 둘러싼 다양한 흐름들이 혼재해 있는 상황 속에서 평생교육의 주창자라고 할 수 있는 유네스코는 지금까지 여섯 차례에 걸친 성인교육국제회의(CONFINTEA)를 개최하였지만 회가 거듭될수록 평생교육의 구체적 방향과 전략을 제시하기보다는 초창기의 이념적 논의에 맴돌고 있을 뿐이다(이희수, 2009). 또한 비판적 관점의 평생교육의 흐름 역시 조직화된 추진체제를 갖추고 체계적으로 진행되기보다는 일군의 학자들에 의한 성찰을 통한 사회비판이나 현장에서의 자생적 실천에만 국한되어 있는 실정이다. 어찌 보면 OECD와 세계

은행이 주도하는 경제적 관점에서의 구체적이고 체계화된 평생교육의 담론이 확산되어 평생교육의 방향과 정책 결정에 중심적인 역할을 하고 있는 것은 전 지구적으로 신자유주의적 경제체제로 재편되고 있다는 현실적 상황의 영향뿐만 아니라 인본주의적 또는 비판적 평생교육의 관점들이 이에 대한 대응적 담론이나 구체적이고 체계적인 대안적 방안을 제시하는 데에 미흡했기 때문이라고 할 수 있다. 학습경제나 인적자원개발과 같은 경제적 관점의 담론들이 평생교육 논의의 주도권을 가지고 있는 것 자체는 문제 삼을 수 없다. 하지만 경제발전 중심의 가치관이나 교육관이 지니고 있는 한계가 점점 명확해지고 있는 이 시점에서 경제적 관점의 평생교육 담론을 넘어설 수 있는 대안적 관점을 모색할 필요성은 분명하다.

지속가능성의 논의가 비록 환경 및 자원의 보존이라는 다소 명확한 주제와 영역에서 출발을 하였지만, 이를 궁극적으로 해결하기 위한 방안은 단순하지만은 않다. 앞서 살펴보았던 것처럼 지속가능성은 단순히 자연적 환경문제의 해결만을 의미하는 것이 아니며 사회적 환경의 문제와 인간발달의 문제까지 포섭하는 넓은 개념으로 사회적, 경제적, 문화적 요인들과 개인 발달 요인들의 상호의존적이고 복합적인 성격을 지닌다. 따라서 지속가능성은 현대 사회문제의 근본 문제가 어디에서 파생되어 나오는 것인가에 대한 근원적인 성찰과 분석뿐만이 아니라 이를 토대로 한 사회변혁적 실천과 개인 발달을 위한 교육적 실천이 분명해질 때 가능하다고 할 수 있다(Castro, 2004; Dudziak, 2007). 이러한 점들을 고려할 때, 지금까지 살펴본 지속가능발전과 지속가능발전교육의 담론은 향후 우리 사회의 평생교육이 지향해야 할 가치와 전략적 대응에 많은 시사점을 줄 수 있으며, 평생교육의 논의 및 실천 역시 지속가능성과 지속가능발전교육이 일회적인 이벤트로 끝나는 것이 아니라 지속성을 가지며 구체화될 수 있는 핵심 기제로서 역할을 할 수 있다.

이와 관련하여 이희수(2009)는 홀리스틱 관점에서 지속가능발전이 지니는 평생교육적 의미를 탐색하면서 Finger & Asun이 제시하고 있는 평생교육에 대한 네 가지의 미래 전망 시나리오 분석을 통해 향후 평생교육이 기업교육 시나리오, 취약집단 교육 시나리오, 여가사회 시나리오를 벗어나 참여민주주의와 시민의 책무성 회복, 그리고 공동체 건설을 지향하는 사회 생태적 책무성 시나리오로 나아가야 한다고 주장하며, 이를 지속가능발전교육과 평생교육의 접점으로 제시하고 있다. 같은 맥락에서 이병준(2014) 역시 최근 우리 사회의 평생교육이 정책적 차원에서 공공성의 접근을 비문해자와 소외계층과 같은 대상영역을 중심으로 전개되고 있음을 지적하고 평생교육의 내용적 공공성을 확장시킬 수 있는 중요한 지향으로서 지속가능발전교육을 평가하며, 평생학습과 지속가능발전교육의 학술적 만남이 현장과 정책의 연대와 네트워크 축진의 기제가 될 것으로 기대하고 있다. 이 논의들을 종합해보면 지속가능성의 논의는 평생교육이 추구해야할 주요 가치로서 자리매김을 할 수 있으며, 평생교육은 이와

같은 가치를 실현시켜 줄 수 있는 중요한 기제로 작동할 수 있다는 것이다.

결국 지속가능성의 가치를 실현하기 위해서는 본질적 사고나 사회행동 양식을 벗어나 총체적 관점에서 사회공동체의 복원을 추구해야 한다. 이점에서 앞서 Castro와 Vare와 Scott의 지속가능발전교육 담론의 지형을 통해 살펴보았던 것처럼 지속가능성 담론에 대한 평생교육학적 관점에서의 비판적 탐색과 함께 지속가능성의 문제를 자신이 속한 공동체 차원에서 성찰하고 관련된 공동체 문제를 주도적으로 해결해 나갈 수 있는 비판적·생성적 교육 실천이 중요해진다(Castro, 2004; Vare & Scott, 2007). 이와 같은 사회공동체의 복원은 평생교육의 비판적 관점에서 제시하고 있는 공동체적 접근과 맞닿아 있으며, 평생교육에서 중요하게 논의되고 있는 공동체학습 담론은 지속가능성의 담론을 평생교육이라는 기제를 통해 작동할 수 있게 해주는 핵심적인 전략으로서의 가능성을 내포하고 있다. 공동체학습은 공동체적 목적의 실현을 위한 목적지향적이고 의도적인 활동으로 공동체적 지식의 창출과 실천의 과정이라고 할 수 있다(Falk, 1997 ; Perkins, 1998 ; Kilpatric, 2000 ; Stein, 2002 ; Stein & Imel, 2002). 그러나 이때 공동체적 목적은 개인의 요구를 고려치 않은 집단의 목적에 일방적으로 부응하는 것을 의미하지 않는다. 공동체는 개인과 집단 사이의 긴장관계 속에서 성장하기 때문에 (Ezioni, 1995), 공동체 목적의 실현은 개인의 학습과 집단 차원에서의 학습을 포괄한다. 이때의 공동체학습은 공동체적 지식의 창출과정을 포함하고 있으며, 여기서의 공동체적 지식은 공동체 성원으로서 사회적 실천을 통해 이루어진다는 점에서 ‘실천 지식’이자 공동체로서의 유대감과 결속력을 강화한다는 점에서 ‘관계적 지식’이라고 할 수 있다(허준, 2006). 이와 같은 공동체학습은 생태적인 접근을 통한 지속가능한 공동체 성장을 도모한다고 볼 수 있다. Perkins는 공동체의 지속가능발전을 공동체 및 학습공동체 구축의 제 1 요소로 간주하며, 이를 위해 공동체 비전이 공동체학습을 통해 생성되어야 한다고 보았다. 이 때 공동체 비전이란 “이웃 맺기, 시민참여, 조직효과뿐만 아니라 공동체 심리적 연계(공동체의식, 공동체주의, 애향심, 공동체 확신 및 만족)의 발달을 포함한 사회 생태 언어로 규정”(Perkins, 1998: 271) 될 수 있다. 또한 공동체학습의 과정은 공동체 구성원으로서 개인의 성장을 동반하며, 개인의 학습의 힘이 기존의 공동체 지식과 문화에 대한 성찰과 새로운 관점의 제시와 같은 공동체 변화의 촉매제 역할을 한다. 이와 같은 공동체학습의 개념은 ‘경제적 번영과 환경보호의 동시 추구 가능성’을 위한 새로운 형태의 지식 생성을 위한 학습을 목표로 하는 지속가능발전교육의 기본 목적에 잘 부합한다고 볼 수 있다. 이처럼 공동체 학습은 경제주의적 접근의 비판을 통해 공동체성을 기반으로 한 대안적 사회발전 모델을 제시하고자 하는 문제의식 속에서 출현한 것으로 궁극적으로 지속가능성의 담론과 지속가능발전교육의 실천과 연결될 수 있는 지점이 될 수 있다.

## IV. 논의 및 결론

현대 사회는 과거와 비교할 수 없을 만큼 문명과학과 경제적 발전으로 인해 풍요로운 생활을 누리고 있다. 하지만 여러 학문분야에서 현대 문명의 위기를 언급하고 있고, 실질적인 삶을 살아가는 개인들 역시 물질적 풍요와는 달리 행복한 삶을 누리지 못하고 있다. 이러한 상황에서 개인뿐만 아니라 사회적 차원에서 삶의 질을 높임과 동시에 지속적이고 안정적인 발전의 가능성을 모색하고자 하는 움직임은 당연하다고 볼 수 있다. 이 연구는 이와 같은 맥락에서 평생교육이 추구해야 할 중요한 가치 중 하나가 지속가능성에 있으며, 지속가능성을 실천으로 이끌 수 있는 핵심적인 기제는 평생교육이 될 수 있다는 문제의식에서 출발하였다. 이를 위해 지속가능발전 개념의 형성 맥락과 이론적 쟁점, 그리고 유네스코의 지속발전교육의 흐름과 성과를 정리하며, 평생교육과의 접점을 모색하였다. 이를 통해 지속가능성이 평생교육이 지향해야 할 내용적 가치 중의 하나이며, 평생교육의 다양한 흐름 중의 하나인 비판적 관점에서 제시하고 있는 공동체학습을 통한 공동체성 회복을 통해 지속가능성이 실천될 수 있음을 제시하였다.

결국 지속가능성의 문제는 정치적, 경제적, 문화적 지속가능성을 포괄하는 인간 삶의 총체적 과정 속에서 파악될 필요가 있으며, '삶의 지속가능성'의 문제로 접근할 때 지속가능성을 위한 교육의 전경(全景)이 보다 풍부히 드러날 수 있을 것이다. 이와 같은 관점에서 향후 지속가능성을 위한 평생교육적 접근은 다음의 몇 가지 관점을 고려하여 추진될 필요가 있다.

첫째, 삶의 지속가능성을 위한 평생교육은 지속가능한 발전을 위한 지식과 기술 그리고 가치의 학습을 지원해야 한다. 이는 현대사회의 위기를 인지하고 이를 극복할 수 있는 역량을 키우기 위한 기초문해교육, 시민교육, 전문가교육, 기술교육 등을 통해서 이루어질 수 있다. Vare와 Scott가 언급한 것처럼 지속가능한 발전을 위해 필요한 것으로 통용되는 '기존의' 경제적, 사회적, 문화적 지식에 대한 교육이 여기에 해당될 것이다. 이는 이미 알려진 지속가능한 발전을 위한 공식지(formal knowledge)에 대한 교육을 의미한다.

둘째, 삶의 지속가능성을 위한 평생교육은 현대사회에 대한 비판적 성찰을 포함해야 한다. 일차적으로 지속가능성은 현대 사회의 성찰 위에서 성립된 개념이다. 또한 지속가능성은 우리에게 박제되어 주어진 원칙이 아니라 다양한 세계관과 가치의 투사를 통해 재구성되고 생성될 수 있는 개념이며, 이는 근본적으로 우리가 던지고 있는 세계 지평에 대한 성찰 위에서 이루어질 수 있다. 비판(critical)이란 현대 사회의 위기(crisis)에 대한 인식을 포함하는 개념이라는 점에서(Welton, 1995), 비판적 성찰을 위해서는 비판적 학습이 요청되는 일이기도 하다. 따라서 삶의 지속가능성을 위한 교육은 선형적이고 폐쇄적인 과정이 아니라 지속적인

성찰을 통해 재구조화되는 입체적이고 순환적인 과정이어야 한다.

셋째, 평생교육은 삶의 지속가능성을 위하여 사회적 구성원으로서 학습자의 실천적 학습을 촉진해야 한다. 지속가능한 발전은 현실 문제의 인식뿐만 아니라 이 문제를 적극적으로 해결하고자 하는 구체적 실천적 활동을 통해 획득될 수 있다. 이와 같은 실천은 환경보호를 위한 생태적 실천뿐만 아니라, 지속가능한 사회를 위한 경제적 실천, 문화적 실천, 교육적 실천을 포괄한다. 즉 구체적 실천과 지속가능성의 가치 및 지식이 변증법적으로 결합될 때 지속가능성을 위한 학습은 현실 문제 해결 과정 속에서 의미 있게 작동할 수 있을 것이다.

넷째, 삶의 지속가능성을 위한 평생교육은 ‘생활세계’ 속에서의 학습활동과 ‘공생(共生)적인 삶’의 회복을 촉진해야 한다. Bruntland 보고서는 자원고갈, 환경압박, 빈곤과 불평등 등의 문제들은 경제권력과 정치권력의 불균형에 기인한다고 보고 있으며, 이 문제를 해결할 수 있는 방법 중 하나로 교육을 들고 있다(이진수, 2010). 그렇다면 이 불균형의 문제를 해결할 수 있는 교육적 방식은 무엇일까? 민주주의 사회에서 경제권력을 견제하고 지속가능성의 가치를 부여할 수 있는 정치권력의 힘은 시민으로부터 나온다는 점을 고려한다면, 삶의 지속가능성을 위한 교육은 개인의 지력 향상을 도모하는 일이자 공동체적 관계 회복을 통해 경제권력에 대한 생활세계의 방어력을 키우는 일이다. 하버마스의 개념을 빌리자면 이는 체제(system)에 의해 식민화된 생활세계(life world)를 복원하는 일, 즉 도구적 합리성에 의해 분절된 삶을 의사소통적 합리성을 기반으로 하는 공동체적인 삶의 형태로 바꿔내는 일을 의미하며, 이는 경쟁적이고 파괴적으로 황폐화된 삶의 문제를 공생적 삶의 복원을 통해 해결하는 일이기도 할 것이다.

## 참고문헌

- 고영상 (2012). 평생학습도시 조성으로 본 ESD 발전 과제. **국제이해교육연구** 7(2). 1-25.
- 김세미, 최대성 (2014). 지속가능발전교육(ESD) 관련 국내 연구 동향 분석: 최근 10년간 발표된 논문을 중심으로. **한국환경교육학회 2014 하반기 학술발표대회 논문집**. 216-217.
- 김진현 (2002). 지속가능한 발전의 개념적 고찰. **외법논집** 12. 195-230.
- 문현병 (1993). **프랑크푸르트학파의 사회비판이론**. 서울: 동녘
- 양정호, 김성천 (2006). 한국 교육 시민 단체의 현황과 과제. **한국교육** 33(1). 285-315.
- 이병준 (2014). 지속가능 발전교육(ESD)과 평생교육. **Busan HRD Review** 7(2). 10-25.
- 이선경, 이재영, 이순철, 이유진, 민경석, 신숙경 (2005). **유엔지속가능발전교육10년을 위한 국가 추진 전략 개발 연구**. 대통령자문지속가능발전위원회.
- 이선경 (2008). 한국 학교에서의 지속가능발전교육의 현황과 쟁점. **지속가능한 미래를 위한 교육: 유엔지속가능발전교육 10년을 향하여**. 유네스코한국위원회.
- 이선경, 강선규 (2009). 유네스코 지속가능발전교육 세계회의의 성과와 국내과제. **한국환경교육학회 발표 논문집**. 42-9.
- 이선경, 김남수, 김찬국, 주형선, 황세영, 김이성, 백승현, 이재영, 장미정, 정수정, 정원영, 조우진 (2014). **한국의 유엔지속가능발전교육10년**. 유네스코한국위원회.
- 이선경, 장미정, 김남수, 김찬국, 주형선, 권혜선 (2012). 국내 민간단체(NGO)의 지속발전교육 현황과 과제. **한국지리환경교육학회지** 20(1). 111-123.
- 이진수 (2010). 지속가능성을 위한 평생교육모형에 관한 탐색적 연구: 사이버대학을 중심으로. **한국컴퓨터교육학회 논문지** 13(6). 53-68.
- 이희수 (2001). 학습사회에서 학습경제로의 전환 논리와 그 의미. **평생교육연구** 7(1). 211-238.
- 이희수 (2009). 홀리스틱 관점에서 지속가능발전의 평생교육적 의미. **홀리스틱교육연구** 13(1). 37-59.
- 정영근, 장민수 (2007). 지속가능발전의 개념과 논의전개. **한국동서경제연구** 19(1). 143-163.
- 지승현, 남영숙 (2007). 평생교육으로서의 지속가능발전교육 추진 방안 연구. **한국환경교육학회 발표논문집**. 98-104.
- 한승희, 임해규, 이해영, 김미숙, 박상옥 (2012). **평생학습사회의 직업교육훈련 체계 개선방안 연구**. 교육부.
- 허 준 (2006). 사회운동에 나타난 공동체학습과정의 특성에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- Bauman, Z. (2009). **유동하는 공포**. 서울: 산책자.

- Brookfield, S.(1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Castro, C. J. (2004) Sustainable development: mainstream and critical perspectives. *Organization & Environment* 17(2). 195-225.
- Dave, R. H.(1976). *Foundation of life-long education*. Oxford: Pergamon Press.
- Dudziak, E. A. (2007). Information literacy and lifelong learning in Latin America: the challenge to build social sustainability. *Information Development* 23(1). 43-47.
- Etzioni, A. (1995). Old Chestnuts and new spurs. Etzioni, A. (ed)(2004) *New Communitarian Thinking, Person, Virtues, Institutions and Community*. Charlottesville and London: University Press of Virginia. 16-36.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be*. Paris: UNESCO.
- Falk, I. (1997). Community Learning: Using Learning To Re-Think Community Well Being. *Community Arts Network News*(57). 30-36.
- Freire, P. (1985). *The politics of education : culture, power, and liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Habermas, J. (1969). Knowledge and Interest, Technology and Science as Ideology, Shapiro, J. J. (tr.) (1971), *Toward a Rational Society*, Beacon press. 301-317.
- Hann, G. d., Bormann, I. & Leicht, A. (2010). Introduction: The midway point of the UN Decade of Education for Sustainable Development: current research and practice: ESD. *Int Rev Educ* 2010 (56). 199-206.
- Heidegger, M. (1992). *기술과 전향*. 서울: 서광사.
- Ilich, I. (2004). *성장을 멈춰라*. 서울: 미토.
- Kilpatrick, S. (2000). Community Learning and Sustainability: Practice and Policy. CRLRA Discussion Paper Series. *Community Learning and Sustainability: Practice and Policy. CRLRA Discussion Paper Series*. Keynote address to the Conference on the Future of Australia's Country Towns (1st, Bendigo, Australia, June 29, 2000).
- Landoref, H., Doscher, S. & Rocco, T. (2008). Education for sustainable human development: Toward a definition. *Theory and Research in Education* 6(2). 221-236.
- Lengrand, P.(1970). *Introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Meadows, D. H., Randers, D. L. & Meadows, J. (2004). *성장의 한계*. 서울: 갈라파고스.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the education committee at ministerial*

level 16-17. Paris: OECD.

- Parkyn, G. W.(1973). *Towards a conceptual model of life-long education*. Paris: UNESCO.
- Perkins, D. D. (1998). Community psychology, planning and learning: A U.S. perspective on sustainable development. *Learning Communities, Regional Sustainability and the Learning Society, conference proceedings*. 271-279.
- Schumacher, E. F. (2011). *굿워크*. 서울: 느린걸음.
- Stein, S. D. (2002). Creating local knowledge through learning in community: A case study. *New Directions for Adult and Continuing Education*(2002(95)). 27-40.
- Stein, S. D.& Imel, S. (2002). Adult learning in community: Themes and threads. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(95). 93-97.
- UNESCO (2005). *United Nations decade of education for sustainable development(2005-2014): International implementation scheme*. UNESCO.
- UNESCO, Federal Ministry of Education and Research (BMBF) & German Commission for UNESCO (2009). *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Proceedings*. Bonn: UNESCO, Federal Ministry of Education and Research (BMBF) & German Commission for UNESCO.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development* 1(2). 191-8.
- Welton, M. (1995). In Defence of the lifeworld: a Habermasian approach to adult learning. Welton, M. (ed). *In Defense of the lifeworld: critical perspective on adult learning*. New York:State Univ. of New York Press. 127-156.

· 논문 접수 2015. 5. 06 / 수정본 접수 6. 10 / 게재 승인 6. 19

· 허 준: 서울대학교 철학과를 졸업하고 같은 학교 대학원에서 평생교육 전공으로 석사, 박사 학위를 취득하였음. 현재 영남대학교 교육학과 부교수로 재직 중이며 관심 분야는 문해교육, 공동체 학습, 지역사회교육임.

· 윤창국: 서울대학교에서 교육학과를 졸업하고 같은 대학에서 교육학 석사를 취득하였으며, 펜실바니아주립대학교에서 성인교육으로 박사 학위 취득하였음. 현재 숙명여자대학교 교육학부에 부교수로 재직 중이며 관심분야는 학습이론, 비판이론, 지역사회교육임.

## *Abstract*

# A Study on Analyzing the Discourse and the Implication of Education for Sustainable Development to Lifelong Education

Heo, Joon(Yeongnam University)

Youn, Chang Gook(Sookmyung Women's University)

The purpose of this study is to examine the discourse of Education for Sustainable Development(ESD) and to draw the implication of ESD to lifelong education. To achieve this purpose, this study reviews the history and the contended points of ESD discourses. Also, this study examines practices of DESD in Korea during last 10 years and tries to find the relationship between ESD and lifelong education. ESD started from the environmental issues that the current society faces caused by the economic developmentalism and how is it possible to pursue sustainable development. Though practices of ESD in Korea have the tendency to focus on developing and spreading the environmental education program, the original notion of ESD is not restricted to environmental viewpoints, but also includes the problem of social, cultural, and economic issues and justices. To make solutions, we need to approach these problems with different perspectives such as holistic and communitarian ideas. From this perspective, ESD and lifelong education can be complementary relation each other. The notion of ESD can be the value and purpose for lifelong education because the sustainable development pursues to increase the quality of individual life with the consideration in social justice. Also, lifelong education can provide practical and effective strategies for ESD. To achieve the purpose of ESD, the social system should be changed radically from the neo-capitalism to the alternative perspectives. In this context, the community learning that lifelong education have developed as important educational methods in critical perspective can play a important role in realizing the idea of ESD.

\* Key words: lifelong education, sustainable development, education for sustainable development, sustainability, community learning