

일본 고교 필수과목 “지리종합” 수업에서는 어떻게 지속가능한 발전을 위한 교육(ESD)을 실천하는가*

- 단일 ‘국제이해와 국제협력’을 사례로 -

양 자 연**

How to Practise the Education for Sustainable Development (ESD) in Compulsory Subject “Geography” Lesson in Japan?*

- Focusing on the Chapter “International Understanding and International Cooperation” -

Ja Yeon Yang**

요약: 본 연구는 일본의 고교 필수과목 “지리종합”에서 ESD의 수업실천 사례를 통해, 각 지역 및 국가의 해석 및 정의에 따라 학교지리 속에서 실천되고 있는 ESD의 특징을 밝히는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해 첫째, 일본을 포함한 각 지역 및 국가에 따라 다르게 해석되고 있는 ESD의 정의 및 학교지리와의 관계성에 대해서 문헌연구법을 통해 검토하였다. 둘째, ESD가 반영된 “지리종합” 수업을 참여 관찰법을 통해 조사를 진행, 그 특징을 분석한다. 셋째, 조사 대상이 된 수업을 받은 학습자의 반응과 참여 관찰 수업을 실천한 수업자에 대해 반구조화 인터뷰 방법을 통해 조사를 진행하여, 학습자에게 ESD가 미친 영향과 수업자의 의도를 분석하였다. 넷째, 조사 및 분석한 내용을 바탕으로 “지리종합” 수업 속에서 실천된 ESD의 특징을 밝혔다. 그 결과 본 연구의 조사 대상이 된 일본의 새로운 필수 이수과목 “지리종합”에서는 첫째, 과목 전체적인 측면에서 고려되고 있는 ESD, 둘째, 지구적 과제에 대하여 타당한 자료를 조사하고 이에 근거하여 생각할 수 있는 ESD, 셋째, 지구적 과제를 지역적으로 보다 가깝게 자신의 것으로 생각해 볼 수 있는 ESD가 실천되고 있었다.

주요어: “지리종합”, ESD, 학교지리, 지리수업, 일본

Abstract: This study aims to identify the significance of ESD as practised in school geography according to the interpretations and definitions of each region and country by analysing the teaching practices of ESD in the Japanese upper secondary school compulsory subject “Geography”. To achieve this purpose, first, the definition of ESD and its relationship to school geography, which are interpreted differently in each region and country’s studies were reviewed through literature research. Second, the participant observation of a “geography” that conducted ESD was analysed. Third, learners’ responses to the lessons under observation and teachers who practised the participant observation lessons conducted semi-structured interviews and examined them. Fourth, the “Geography” practice that performed the ESD was identified based on the analyses. As a result, ESD in the new compulsory subject “Geography” practised in Japan, which was the subject of this study, had the following results: first, ESD in “Geography” is considered as the whole subject contents, not the specific units; second, ESD in “Geography” enables

* This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP24K16675.

** 츠크바대학교 인간계 특임연구원(Junior Researcher, Institute of Human Sciences, University of Tsukuba), yang.jayeon.gt@u.tsukuba.ac.jp

students to investigate and think about global issues based on proper data; and Finally, ESD in “Geography” that makes students think about global issues more locally and as their own.

Key words: “Geography”, Education for sustainable development, school geography, geography lesson, Japan

I. 서론

인간과 자연과의 상호작용에서 드러난 위기 속에서 인간이 자연 속에서 살아가는 삶의 방법에 있어서 지속 가능하게 행동하는 사고의 전환과 실천이 보다 요구되고 있다(UNESCO, 2020). 이러한 상황 속에서 현재세대와 미래세대가 지구에서 지속 가능하게 살아가기 위해, 전 지구적인 차원에서 ‘지속가능한 발전에 대한 교육’(Education for sustainable development, 이하, ESD)은 학교교육에서 보다 충실하게 이루어질 것이 요구되고 있다. ESD에 대한 실천은 2002년 요하네스버그의 UN의 “The World Summit on Sustainable Development 2002”(이하, WSSD)에서 선언된 “Decade of Education for sustainable development”(지속가능한 발전을 위한 교육의 10년, 이하 DESD)의 추진을 통해 2005년부터 2014년의 10년간 적극적으로 실천되었다. 2015년 UN개발정상회의는 ‘Sustainable Development Goals(이하, SDGs) 2016-2030’를 채택하였으며, 이후 2019년 제74차 유엔 총회에서 승인된 ‘ESD for 2030’이 현재까지 진행중에 있다.

ESD를 논하기 위한 전제가 되는 ‘지속가능한 발전’(Sustainable Development, 이하 SD)은 1992년 리우데자네이루 지구 정상 회담 이후, 여러 지역 및 국가의 복잡한 특성을 반영한 다양한 정의가 문헌화 되기 시작하였다. SD에 대한 정의는 리우데자네이루 지구 정상 회담 이후 4년 만인 1996년의 기점에서 이미 300개 이상 확인되었다(Dobson, 1996).

이러한 상황 속에서 세계 지리학 연합회 지리교육위원회(International Geographical Union Commission on Geographical Education, 이하 IGU-CGE)는 UN의 ESD 추진을 지지하며, ESD에 있어서 지리학의 기여와 이에 따른 지리교육에서 실천을 촉구하는 “지속가능발전을 위한 지리교육 선언”(Haubrich *et al.*, 2007; 이종원 역, 2008, 이하 루체른 선언)을 채택하였다. 루체른 선언 역시 각 지역 및 국가의 지리교육과정의 목적과 내용은 각

각 다른 지역적, 국가적 요구와 관련되기에, 전 세계가 공통으로 사용할 수 있는 하나의 ESD의 교육과정을 추구하는 것은 바람직하지 않다(Haubrich *et al.*, 2007; 이종원 역, 2008)고 명시되어 있다.

이처럼 각 지역 및 국가 고유의 SD 및 ESD의 이해, 정의, 접근방법, 개념화 및 특성을 바탕으로 한 학교 지리에서 ESD에 관한 선행연구들은 첫째, 연구 대상이 된 지역 및 국가에 있어서 지역적 편재가 존재하는 점(Bagoly-Simó, 2013; 2014; Tani, 2017), 둘째, 교육과정 분석이 중심(Tan, 2017; Nguyen, 2018; 김다원, 2020)을 이루고 있다. 즉, 학교 지리의 수업을 통해 ESD가 학습자에게 어떻게 실천되고 있는가까지 밝힌 연구는 찾아보기 어렵다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 더욱 다양한 지역 및 국가의 학교 지리에서 ESD를, 수업을 중심으로 밝히기 위해, 2002년 WSSD에서 DESD를 제안한 국가이자, 학교 교육 전반적인 측면에서 ESD를 적극적으로 추진 중인 아시아 지역 및 나라의 한 사례로서 일본의 학교 지리와 수업 실천에 주목한다. 일본은 2008년(소, 중학교)과 2009년(고등학교)에 고시된 국가 교육과정(이하, 구 학습지도요령)에서 ESD를 중점적으로 배려하여 기술되었으며, SD에 대해 ‘지속가능한 사회 만들기’ 등으로 해석하여, 각 교과에서 ESD의 실시를 촉진하고 있다(井田, 2017, 3). 이어 2017년(소, 중학교)과 2018년(고등학교)에 새롭게 개정 고시되어 고등학교 기준, 2022년부터 각 학교 현장에서 실시되고 있는 국가 교육과정인 학습지도요령(이하, 학습지도요령)의 총론을 시작으로, 필수이수 과목으로 신설된 “지리종합”(地理総合)을 통해 학교 지리에서 더욱 적극적으로 ESD를 추진하고 있다.

이에 본 연구는 일본의 고교 필수과목 “지리종합”에서 ESD의 수업 실천 사례를 통해, 각 지역 및 국가의 해석 및 정의에 따라 학교 지리 속에서 실천되고 있는 ESD의 특징을 밝히는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해 첫째, 일본을 포함한 각 지역 및 국가에 따라 다르게 해석되고 있는 ESD의 정의 및 학교 지리

와의 관계성에 관해서 문헌 연구를 통해 검토한다. 둘째, ESD가 반영된 “지리종합” 수업을 참여관찰 조사를 진행, 그 특징을 분석한다. 셋째, 조사 대상이 된 수업을 받은 학습자의 반응과 참여관찰 수업을 실천한 수업자에 대해 반구조화 인터뷰 조사를 진행하여, 학습자에게 ESD가 미친 영향과 수업자의 의도를 분석한다. 넷째, 조사 및 분석한 내용을 바탕으로 “지리종합” 수업 속에서 실천된 ESD의 특징을 밝힌다.

II. 지역 및 국가에 따라 다르게 해석되는 ESD와 지리교육

1. 지역 및 국가에 따라 다양하게 해석되는 ESD

1) 지역 및 국가에 따라 다르게 나타나는 “Education” 과 “SD”의 관계성

DESD가 실시되고 중간 지점에 이른 2009년, 2011년 그리고 후반부에 발표된 몇 가지 보고서들(UNESCO, 2009; 2011; 2013)에 의하면 각 지역 및 국가에 따라 ESD가 다

양하게 해석 및 정의되고 있음을 알 수 있다(표 1). 이러한 보고서들에 의한 ESD의 정의들을 살펴보면, 어느 지역 및 국가에서는 SD에 대한 이해에 중점을 두고 이에 기반하여 SD적인 행동 및 변화를 강조하는 경향(예, 중국, 오만, 코스타리카 등)이 있다면, 또 다른 지역 및 국가에서는 현재 및 미래의 SD를 위해 필요한 능력 및 자질을 개발하는 “교육”에 보다 초점을 맞추는 경향(예, 보츠와나, 인도네시아, 네덜란드 등)이 존재함을 보여준다.

각 지역 및 국가의 ESD의 해석은 E(교육) 혹은 SD의 두 개념의 균형에 따른 해석 및 정의가 미묘한 차이를 드러내고 있다. 하지만 ESD에서 E와 SD는 상호 의존적이며 따로 떼어서 설명하기 어렵다는 점 역시 각 지역 및 국가의 정의들이 비슷하면서도 다른 서술을 하고 있다는 점을 통해 알 수 있다. 이러한 해석 및 정의들은 첫째, SD에 대한 ‘적절한’ 지식, 태도 가치, 행동을 전달하기 위한 수단으로서 ESD를 인식하거나, 둘째, 지속가능성에 관한 과제에 참여할 수 있는 학습 능력과 기회를 개발하여 학습자 스스로가 대안적인 삶의 방식을 결정

표 1. UNESCO의 보고서에 언급된 ESD에 대한 각 지역 및 국가의 해석 및 정의

국가	ESD의 의미
보츠와나	ESD는 학습자와 대중이 미래를 지속할 수 있는 기술을 갖추는 데 중점을 두는 교육. 여기에는 학습자가 삶의 질을 개선하고 사회의 생산적인 구성원이 될 수 있도록 환경을 생산적이고 지속 가능한 방식으로 사용할 수 있도록 지식, 기술, 올바른 태도 및 가치관을 습득하는 것이 포함된다.
중국	일반적인 과학적 이해에 따르면, ESD는 사람들이 관련 지식과 가치를 배우고 올바르게 건강한 인성을 기를 수 있도록 돕기 위해 SD를 위한 가치를 개발하는 교육. 사회 전체에 SD로 이어질 습관이나 라이프스타일.
인도네시아	DESD 국가 실행 전략의 목표는 첫째, 빈곤한 학생들을 위한 양질의 기초 교육에 접근할 기회 증진, 둘째, 기초 교육 서비스의 질을 향상하게 시키고 지역사회가 효율적인 아동의 초기 교육을 보장할 수 있는 능력과 잠재력의 촉진, 셋째, 학교 기반 경영 및 지역사회 참여를 통한 지역사회 차원의 역량 강화, 넷째, 국가 및 글로벌 표준에서 도출된 지식, 기술, 경험, 태도 및 가치를 기반으로 한 교육기관의 전문성과 책무성의 향상이다.
네덜란드	지속 가능한 발전을 위한 학습프로그램(Learning for Sustainable Development programme)은 기존의 뿌리가 깊은 환경 교육 프로그램을 기반으로 개발되었다. 이 프로그램에는 첫째, 지역, 지방 및 국가 수준의 환경교육에서 공통 의제를 개발하는 것, 둘째, 보다 ‘수요 주도적’인 환경교육을 개발하는 것, 셋째, 대상으로는 아동과 청소년에 초점을 맞추는 것, 넷째, 경험 기반 학습(learning-by-doing)에 초점을 맞출 것, 다섯째, 더욱 효과적인 환경교육 전략을 개발하기 위한 지도력 및 관리에 초점을 맞춘 행정적 협업을 강화한다는 5가지 주요 전략 및 원칙이 있다.
오만	ESD는 지속 가능한 발전은 생활 기능, 정보 기술 및 응용 수학과 같은 특정 과목을 통해 초중등 교육 커리큘럼 내에 통합되어서 이루어진다. 과학(특히 환경적 측면), 사회(사회, 환경, 경제적 측면), 이슬람 교육 및 언어(아랍어나 영어) 와 같은 다른 과목들도 지속가능성에 대한 특정 주제 및 토픽을 다루는 방식으로 ESD가 실천된다.
코스타리카	Ecological Blue Banner Programme for Schools(EBBPS)라는 독자적인 프로그램을 통해 ESD를 진행한다. 이 프로그램은 첫째, 코스타리카는 2021년까지 탄소 중립을 목표로 하고, 둘째, 폐기물의 적절한 관리가 가장 중요하며, 셋째, 사회 환경 프로젝트가 우선시되어야 하며, 넷째, 에너지 및 물 절약, 다섯째, 적절한 화장실 시설을 포함하여 깨끗하고 안전한 공간의 추구라는 국가 개발 계획에서의 SD 정책과 관련되어 있다.

출처: UNESCO(2009; 2011; 2013)를 기반으로 필자 작성

할 수 있도록 하는 수단으로서 ESD를 인식하는 것으로 나누어 볼 수 있다(UNESCO, 2009).

2) 지역 및 국가에 따라 다르게 나타나는 EE와 ESD의 관계성

ESD가 각 지역 및 국가에서 다양하게 해석 및 정의되는 이유에 대한 또 다른 변수로서 환경교육(Environmental education 이하, EE)의 영향을 들 수 있다. EE와 ESD의 관계성은 다음 그림 1의 ‘ㄱ’, ‘ㄴ’, ‘ㄷ’, ‘ㄹ’과 같은 패턴으로 나타날 수 있다(UNESCO, 2009; 志村, 2021).

‘ㄱ’은 1977년 트빌리시 선언에 영향을 받은 지역 및 국가에서 두드러지며, 이미 EE가 광범위한 의미로서 자리를 잡아, 빈곤, 불평등과 같은 가치, 윤리적인 측면에서도 이미 ESD와 동등한 위치로서 EE가 해석 및 정의되고 있는 지역 및 국가들에서 나타나는 패턴이다. ‘ㄴ’의 경우, EE는 자연환경 보호 및 보전과 같이 상대적으로 좁은 의미로 해석되며, ESD의 역할은 자연환경을 바탕으로 그 위에서 일어나는 사회경제적, 문화적인 측면에서 발휘되는 것으로 간주하여 ESD가 EE를 포함하는 넓은 의미로서 해석되는 지역 및 국가에서 볼 수 있는 패턴이다. ‘ㄷ’은 EE와 ESD가 각각 독립적으로 존재함과 동시에 일부 지역적 과제에 대해서는 상호작용을 해 나가는 지역 및 국가에서 나타나는 패턴이라고 할 수 있다. ‘ㄹ’의 경우, EE가 ESD의 전 단계이자 뿌리로서 해석되어, 먼저 도입한 EE가 ESD로 진화하여 자리 잡은 지역 및 국가에서 나타나는 패턴이라고 볼 수 있다.

이를 통해 보면, 전통적으로 EE가 교과목으로 설치되어 진행됐거나, 사회, 경제 및 정치적 측면을 포함한 광

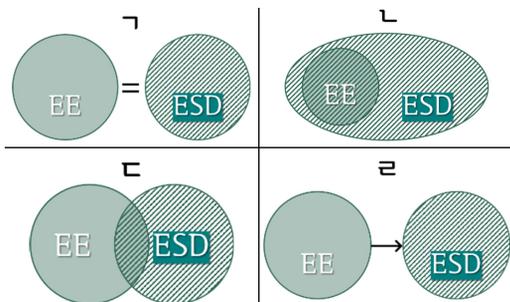


그림 1. 환경교육(EE)과 지속가능한 발전을 위한 교육(ESD)의 관계성

출처: UNESCO(2009, 29), 志村(2021)을 참고하여 필자 작성

범위하게 EE를 해석한 지역 및 국가에서의 ESD의 해석 및 정의는 이미 시행 중인 EE 구조 및 정책에서 크게 벗어나지 않는 경향을 보인다. 하지만 EE가 강한 흐름을 보이는 지역 및 국가에서도 ESD의 등장에 영향을 받아 EE를 해석하는 방식의 변화가 생겨 그 지역 및 국가의 ESD 해석 및 정의에 영향을 주고 있다고 볼 수 있다. 또한, 애초에 EE 자체에 대한 인식이 부족하거나, EE가 자연 보호와 환경 보호에 강한 초점을 맞추는 협의로 해석된 지역 및 국가의 경우, ESD의 해석 및 정의가 더욱 광범위하게 이루어질 가능성이 있다.

2. 각 지역 및 국가의 지리교육에서의 ESD

ESD는 내용의 측면에서도, DESD에서 언급된 내용들이 자연 및 인문지리적 속성을 갖는다는 점에서 지리교육과 밀접한 연관을 갖는다(Haubrich *et al.*, 2007). 선행연구들에 의하면, 학교 지리를 통한 ESD에서도 각 지역 및 국가가 ESD에 대해 고유한 해석 및 정의를 바탕으로 진행되고 있음을 알 수 있다.

독일 바이에른주의 중등 지리학 교육과정 속에서 명시된 SD 개념은 기존의 EE를 바탕으로 ESD에서 제안된 새로운 개념들이 결합한 형태를 띠며, EE뿐만 아니라, 인권 교육 및 시민교육이 결합하여 나타난다(그림 2의 a). 루마니아의 중등 지리교육과정에서의 ESD와 SD는 포스트 사회주의의 속에서 기존의 EE를 인지적으로 이해하기 위해 새로운 자본주의적 요소로서 SD가 도입되어, 기존의 EE를 강조하는 측면에서 SD가 이해되어 ESD가 진행되고 있다(그림 2의 b). 멕시코의 중등 지리교육과정에서 ESD와 SD는 지리교육과정의 5가지 주제(자연, 사회, 문화, 경제, 정치)와 관련되어 제시됨으로써, 지리교육과 ESD의 강한 유사성을 드러냄과 동시에, SD가 지리교육 일부로 작용(그림 2의 c)하고 있다(Bagoly-Simó, 2013; 2014).

핀란드의 지리교육에서는 전통적으로 교원 양성 과정에서 거의 모든 지리 교사 지원자가 지리와 생물학을 함께 전공하기 때문에 생물학 및 EE와 지리교육의 연계가 비교적 자연스럽게 이루어져 있다. 2014년 개정되어 2016년 중등 후기 과정에 적용된 교육과정에서는 생태학적 관심과 사회적 관심을 통합하는 생태-사회적 접근을 지속가능성과 함께 강조하고 있다. 이러한 배경 속에서 지리교육은 지속가능한 삶의 방식을 강화하는 것에

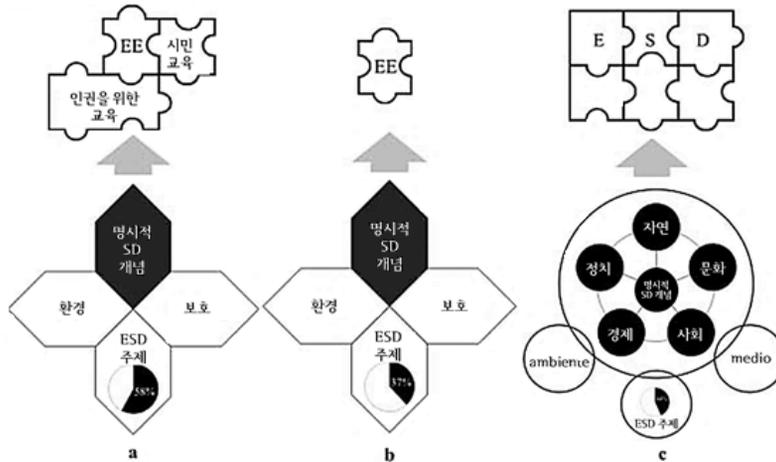


그림 2. 바이에른주(a), 루마니아(b), 멕시코(c) 전기 중등 지리교육과정에서의 SD 개념과 ESD
출처: Bagoly-Simó(2014, p.133) Figure 2 필자 한역

중점을 두면서, 이를 위해 복잡한 현상에 대한 학습자의 이해와 다양한 출처의 정보를 비판적으로 평가하는 능력의 향상을 중요하게 강조하고 있다(Tani, 2017).

싱가포르의 지리교육에서는 지리 과목을 포함한 여러 다른 과목의 교육과정을 통해 EE가 실천되고 있다. 지리교육과정에서는 환경과 관련된 이슈에 대해 탐구활동 및 답사를 중심으로 한 지리적 탐구를 통해 제시됨으로써, 수업 중에 보다 환경과 SD에 관련된 개념을 주제로 토론할 기회를 통해 ESD가 제공된다(Tan, 2017).

베트남의 경우 2009 교육과정부터 EE와 기후변화 교육을 통합하여 언급되고 있으며, 포괄적인 형태의 ESD 보다는 EE에 가깝게 진행되었다. 또한 설문조사의 결과, 베트남의 지리 교사들(n=11)은 ESD에 관한 인식으로 ‘역량’과 ‘SD에 대한 지식’을 가장 많이 답변하였으며, ESD를 촉진하는 지리 수업에 대해서는 ‘SD와 관련된 주제(환경, 천연자원 보호, 기후변화, 인구 증가 등)와 같은 내용에 대한 수업만을 언급하고 있었다(Nguyen, 2018).

한국의 지리교육의 경우, 제7차 교육과정에서 ‘지속가능발전’이라는 용어가 처음으로 중등 교육과정상에서 등장하며, 환경적 측면에서 환경보전을 강조하는 ‘친환경적 개발’의 의미로 사용되기 시작하였다. 이후 2007 개정 교육과정에서 환경보전 및 친환경적 개발에 초점을 둔 해석과 더불어 고교 세계지리에서 관광산업을 지속가능발전의 측면에서 환경적 차원과 더불어 경제적 차원이 처음 다루어지기 시작하였다. 2015 개정 교육과정

에서는 보다 사회, 문화적 차원에서 지속가능발전이 다루어졌다(배나리·조철기, 2018).

이처럼 몇 가지 국가를 사례로 한 선행연구이지만, 각 지역 및 국가의 학교 지리에서도 각각 그 해석과 정의가 다양하게 나타나고 있음을 알 수 있다. 그러나 교육과정을 중심으로 분석한 연구는 많이 진행된 반면, 학교 현장의 지리 수업을 통해 ESD의 해석 및 정의가 어떻게 실천되고 있는가까지 충분히 밝혀졌다고 하기에는 어렵다.

3. 일본의 지리교육에서 나타나는 ESD

“지리종합”은 앞서 언급한 바와 같이, 2018년에 개정 고시된 학습지도요령을 통해 2022년부터 일본 고등학교 현장에 적용되어 실시되고 있는 신설 필수이수 과목(2단위)이다. “지리종합”은 중학교 사회과 지리적 분야에서 학습한 동태지리(動態地誌) 접근법을 중심으로 한 지역 지리 기반의 학습 내용을 바탕으로 한 주제(테마)중심으로 구성된 지리과목이다(碓井, 2018; 井田, 2018). 기존 구 학습지도요령의 고등학교에서 지리과목은 “지리A”와 “지리B”의 2가지의 선택과목만 존재하였다. 구 학습지도요령 “지리A” 과목에서는 ESD가 ‘지속가능한 사회 만들기’라는 표현이 채용¹⁾되어 ‘지속가능한 발전’에서 ‘발전’을 ‘개발’ 혹은 ‘사회 만들기(개발)’라고 교육과정에 제시되고 있었다(文部科学省, 2009).

이러한 구 학습지도요령에서의 ESD에 관한 내용은 새로운 학습지도요령 개정이 진행되는 과정에서도 총론

에서 강조와 더불어 지리 과목에서도 유지되게 되었다. 특히, 새롭게 필수이수 지정에 큰 영향을 미친 일본학술회의²⁾에 의한 “대외보고”³⁾, “제언”⁴⁾ 및 “견해”⁵⁾, 중앙교육위원회의 답신을 통한 4개의 큰 제언(그림 3의 2007, 11, 14, 17년 발표)과 논의들을 바탕으로 보다 “지리종합”을 통한 ESD가 강조되어 반영되게 되었다(그림 3).

이와 같은 과정을 거쳐 2022년부터 학교 현장에서 실시 중인 필수이수 과목 “지리종합”은 구 학습지도요령의 “지리A”에서 국제적 규모에서의 ‘지속가능한 사회 만들기’가 언급된 부분(소항목)을 유지, 발전시키고 있다. “지리종합”에서는 여기에 학습자 주변 지역에 초점을 맞춘 근린 규모에서 ‘방재와 지속가능한 사회의 구축’에 대해 구상한다는 방향성을 갖고(그림 4), 최종적으로 ‘지속가능한 사회 만들기’와 우리들(持続可能な地域づくりと私たち)’이라는 대단원으로 확장 되었다.

이러한 일본 교육과정의 내용을 통해 보면, 학교 지리라는 E(교육)를 통해 학습자의 현재 및 미래와 관련된 SD를 위해 필요한 능력 및 자질을 개발하는 데 초점을

맞추는 경향을 보임으로써, SD 그 자체의 이해보다는 E에 보다 중심을 두고 있다고 볼 수 있다. 또한 EE와 ESD의 관계성에서 본다면, 일본의 학교 지리에서의 ESD는 단순한 EE의 발전형이라고 보기는 어려우며, 방재와 같은 EE와 밀접한 연관이 있는 부분을 포함하며, 국제 이해 교육과 같은 보다 다양한 측면의 교육 역시 포함되어 이루어지고 있다고 볼 수 있다.

구 학습지도요령에서도 언급됐던 ESD이기에 고등학교 수준에서 이에 대한 다양한 접근법의 시도와 수업 구상이 이루어져 왔다. 특히 다른 국가들의 교육과정 분석을 통해 일본에 시사를 얻거나(예, 阪上, 2016 등), 복잡한 사회현상을 주제로 한 수업 제안(예, 湯本 et al., 2024 등)에 관한 연구들이 다수 보고 되어왔다.

이러한 제안 및 보고들과 더불어, 학교 지리에서의 ESD 실천을 위한 지속가능한 사회를 위한 교육과정을 만들기 위해서는 국가교육 기관(문부과학성과 교육청 등)에서의 실시를 넘어, 단위 학교 및 교사 수준에서의 교육과정의 연구가 필요하다(井田, 2021). 이에 본 연구에서는

2007년 9월 20일	[대외보고] 현대적 과제를 개척하는 지리교육 (작성의 배경) “... 환경문제를 이해하여, 지속가능형 사회(持続可能型社会)의 실현을 목표로 하여 ‘딱다른 곳에 다른 과제’의 해결을 위해 인류가 노력하기 위해서는, 인간 또는 인간사회의 존재가 역사만이 아닌, 근원적인 풍토적·공간적 존재라는 이념을 갖는 지리교육이 중요하다. ...”
2011년 8월 3일	[제언] 새로운 고교지리·역사교육의 창조-글로벌화에 대응한 시공간인식의 육성- (고교 지리역사과 교육의 개혁신안) “지리는 ‘자연과 인간의 관계’를 학습하는 몇 안되는 과목 중 하나이다. 그 때문에 ESD의 기본적인 사고법 ①타인과의 관계성, 사회와의 관계성, 자연환경과의 관계성을 인식하여, ‘관련’, ‘연결’을 존중할 수 있는 개인을 기르는 것, ②인격의 발달이나 지립심, 판단력, 책임감 등의 인간성을 기르는 것에 유의하여 ESD가 목표로 하는 ‘지속가능한 사회 만들기’를 위한 ‘담당자 만들기’는 지리교육의 목표 중 하나이며, ESD를 실천할 수 있는 교육내용의 개발, 지도법 개발이 지리교육 속에서 충실하게 이루어져야 할 필요가 있다.”
2014년 9월 30일	[제언] 지리교육에서의 오픈데이터의 이용, 활용용 지도력/GIS기능의 육성-지역의 과제를 분석하여 지역 만들기에 참획(参画)하는 인재육성- (지리교육의 목적) “지리를 배우는 목적의 하나는 세계 또는 일본 각지역의 자연환경, 사회환경의 현상을 정확하게 파악하여, 이를 지속 가능하게 하는 것 또는 문제점을 해결하여 보다 발전시키는 방법과 해결책을 생각하여, 나라나 지역의 장래를 만들어가는 데에 도움이 되는 능력을 갖는 국민을 기르는 것이다.”
2017년 8월 8일	[제언] 지속가능한 사회 만들기를 위한 지리교육의 충실 “지속가능한 사회 만들기를 지원하기 위해서는 ESD에서 다루어져 왔던 내용 바탕으로 할과 더불어, 나아가 ESD를 심화하여, 회복력(resilience)이나 다양성의 시점, 지구규모 혹은 지역적 과제의 이해와 과제해결을 위한 교육을 강화할 필요가 있다. ... 특히 고등학교에 신설되는 “지리종합”은 ‘지속가능한 사회 만들기’에 필수인 지구규모의 여러 과제나, 지역과제를 해결하는 힘을 기르는 과목’으로, SDGs의 충실을 지원하는 ESD로서 가장 중요한 교육기회이며, 교과서 등의 내용의 충실을 계획해야 한다. ...”
← 2019년 3월 30일 고등학교 학습지도요령(高等学校学習指導要領 (平成30年告示))고시: “지리종합” 신설 발표	
2020년 8월 25일	[제언] “지리종합”에서 바뀌는 새로운 지리교육의 충실을 위해서-지속가능한 사회 만들기에 공헌하는 지리적 자질능력의 육성- “글로벌한 시점에서 ‘지속가능한 사회 만들기’를 위한 교육은, 일본 국내의 지리공간정보의 정비와 그 활용에 더해, 전세계 및 각국의 통계데이터, 주제도, 지리정보취득을 보다 용이하게 하는 구조가 필요하다. 문부과학성은 ‘지속가능한 사회 만들기’에 관하여 과제와 방향성에 대해 최신 지식과 견해를 교육내용에 반영하여, 지리교육을 충실하게 하지 않으면 안된다고 하고 있다. ... 국제이해나 글로벌화, 방재교육의 관점에서 SDGs의 17개 항목에 관련하여 학교교육상의 교과·과목은 많지만, 이러한 전체를 부감할 수 있다는 점이 “지리종합”의 특징이다.. 전체를 볼 수 없으면 지속가능성에 대한 논의의 결론은 정리되지 않거나 표층적이 되어버린다. ...”
2023년 9월 27일	[견해] “지리종합”의 충실과 소학교에서 대학까지의 일관된 지리교육의 구축을 위하여-지속가능한 사회의 실현을 목표로 하여- “학교에서 지리교육은 가까운 지역부터 세계, 지구 전체로까지의 공간인식을 육성하여, 국제이해를 심화시켜, 평화로우며 지속가능한 글로벌 사회의 구축을 목표로 하는 능력과 태도를 갖는 인간형성을 위한 교육이다. ... (중략)... 그 모든 단계를 통해 구체적인 사건 및 현상에 주목하여, 시간이 나 공간의 스케일을 변화시켜가며 사건과 현상을 이해하여, 과제를 해결하고, 미래를 향한 지속가능한 사회를 구상하는 문이융합(文理融合)의 교육인파 더불어, 지식 뿐만이 아니라 지도나 지리공간정보, 답사 등의 기능은 학교교육을 넘어 생애에 걸친 살아가는 힘을 지탱하는 것이다. ... (후략)... “지리종합”의 학습에서는 환경변동이나 재해발생 등의 복잡한 현상을 예측하여, 지속가능한 사회의 실현을 위해 미래지향형의 학습을 심화시킨다. ... (후략)”

그림 3. “지리종합”과 관련한 일본학술회의 대외보고, 제언, 견해 속에서의 SD와 ESD

출처: 日本學術會議(2007; 2011; 2014; 2017; 2020; 2023) 바탕으로 필자 작성



그림 4. 고등학교 학습지도요령에서의 “지리종합” 개정 방향성

출처: 中央教育審議會(2016, 22)자료 필자 한역

위와 같이 일본의 교육과정 수준에서 해석 및 정의된 ESD가 실제 학교 지리의 현장에서 어떠한 교사 수준에서의 해석 및 연구를 통해 학습자에게 실천되고 있는가를 검토하고자 한다.

III. “지리종합”의 수업 실천에서의 ESD

1. 조사 개요⁶⁾

학교 지리의 교사 수준에서의 ESD의 실천을 밝히기 위한 조사 내용 및 방법으로 “지리종합” 수업에 대한 참여관찰(학습자의 활동지 수집 및 수업자로부터의 수업 자료 수집 포함)과 참여관찰 한 수업을 진행한 수업자에 대해, 사전에 질문할 내용을 구성하되 인터뷰 중의 예기치 않은 응답과 논의를 수용하여 유연하게 진행하는 반구조화(semi-structured) 인터뷰(Phillips&Johns 저, 박경환 외 역, 2015, 241)를 진행하였다. “지리종합” 수업의 참여관찰 조사 대상 및 반구조화 인터뷰 대상자는 다음과 같은 선정 기준을 갖는다.

첫째, 일본 교원면허 ‘지리역사과의 면허를 갖는 지

리 전공 교사가 진행하는 수업을 조사 대상으로 하고자 하였다. 일본은 교원면허 구조상 역사를 전공한 교사가 지리 과목을 가르칠 가능성이 존재하기에 본 연구에서는 지리를 전공한 교사의 수업이 연구 목적 달성에 적합하다고 판단하였다. 둘째, 교육과정 개정이라는 구조적인 변화에 대응 경험이 있는 교사가 진행하는 수업을 조사 대상으로 선정함으로써, 지리 과목 이외에서 발생하는 변화에 대해 유연한 대응이 가능한 교사의 수업이 본 연구 조사 대상으로 적합하다고 판단하였다. 셋째, “지리종합”이 새롭게 신설된 개정된 학습지도요령이 적용된 첫 해(2022년도) “지리종합”을 개설하여 실시하고 있는 학교의 수업을 대상으로 함으로써, 수업자가 직전 학년도에서의 “지리A” 과목과의 비교를 더 수월하게 진행할 수 있는 수업을 대상으로 하고자 하였다.

이상의 조건을 충족하는 참여관찰 조사의 대상으로, 지리를 전공하였으며, 1회 이상 학습지도요령의 개정을 경험한 적이 있는 교사가 개정 첫해인 2022년에 “지리종합”을 실천하고 있는 공립 일반계 A, B고등학교의 “지리종합” 수업을 참여관찰의 대상으로 삼았다. A고교 C교사

는 교직 경력 10~15년, B고교 D교사는 교직 경력 15~20년에 해당하며, 두교사 모두 학습지도요령 개정의 경험, 그리고 직전 학년도에서 “지리A”를 가르친 경험이 있다.

보다 구체적으로 참여관찰 조사를 진행할 수업에 대해서는 수업자(교사 C, D)에 대한 수업 전 반구조화 인터뷰를 통해 교사 C, D가 생각했을 때, ESD가 반영되었다고 생각하는 단원 및 수업을 추천받아 참여관찰 조사할 수업을 결정하였다. 조사 시에는 수업의 모습을 파악 및 정리하기 위해, 수업이 진행되는 상황의 모습과 학습자와 교사의 발화 내용을 기록, 수업자의 동의를 받고 수업자의 수업자료를 수집하였다. 수업의 참여관찰 조사 후, 조사를 진행한 수업에 참여한 학습자(A학교 학생 58명, B학교 학생 70명)의 학습 활동지 중 수업자의 의도가 드러난 일부 학습자의 활동지를 작성한 학습자의 동의하에 수집하였다. 또한, 교사 C, D에 대해서도 수업 후 반구조화 인터뷰를 진행하였다.

조사 시기는 22년 10, 11월, 23년 1월이며, 총 3회(A학교 1회, B학교 2회)의 참여관찰 조사, 총 4회의 대상 교사 C, D 2명을 대상으로 한 수업 전, 후 1회(각각 2회, 총 4회)의 반구조화 인터뷰 조사를 1회당 1~2시간에 걸쳐 진행하였다. 참여관찰 한 수업과 수업자에 대한 반구조화 인터뷰 조사는 조사 후 문자화하여, 조사 대상자(교사

C, D)에게 확인받은 후, 분석을 진행하였다. 이하, 인용되는 수업자료 및 인터뷰 내용은 일본어로 문자화하여 조사 대상자의 확인을 받은 내용들을 필자가 한국어로 번역하여 인용한 것이다.

2. 수업자들이 생각하는 가장 ESD와 관련된 “지리종합” 수업

수업 관찰 조사 전에 진행한 사전 조사를 통해, C, D교사는 “지리종합”의 내용 중에서 ESD와 가장 관련이 깊은 내용으로서 ‘국제이해와 국제협력’ (國際理解と國際協力) 단원을 언급, 추천하였다. 본 절에서는 이 단원에 대해서, 조사 대상 A, B고교에서 진행된 단원 개발과 수업 실천에 대해 제시한다.

1) 단원 개발 및 수업 사례 - A고교

A고교에서는 학습지도요령상에서는 ‘B 국제이해와 국제협력’의 ‘2 지구적 과제와 국제협력’의 내용에 해당하는 수업에 대해서 C교사가 ‘SDGs·지구적 과제’라는 단원 재구성을 통해 실천하고 있었다. 구체적인 단원의 내용은 다음 표 2와 같다. 조사 대상이 된 A고등학교의 “지리종합”에서 ESD는 표 2에서 나타나는 단원중에서도, 1, 2차시를 중심으로 다음과 같이 진행된다. 먼저 1차

표 2. 일본 A고교 “지리종합”의 ‘B 국제이해와 국제협력’의 ‘2 지구적 과제와 국제협력’ 단원 재구성

과목명	지리종합	대상 학년	1학년
대항목	국제이해와 국제협력	소단원	지구적 과제와 국제협력
재구조화된 단원명	SDGs·지구적 과제	시수	총 12차시
차시	질문	내용	
1	앞으로 국제사회에 필요한 것은 무엇일까?	SDGs의 개요	
2	미션: SDGs(17개)의 주제 중 하나를 정해, 이에 관해 탐구해 보기.		
3	누구나 안심하며 건강한 생활을 보내기 위해서는 무엇이 필요할까?	코로나 시기에서의 SDGs	
4	기후변동은 세계를 어떻게 변화시켰는가?	지구환경문제·기후변동	
5	육지의 풍요로움이 훼손된다면 어떠한 영향이 있을까?	(SDGs 15번) 육상생태계 보전	
6	자원은 어떻게 사용되어야 하는 것일까?	자원 에너지 문제(1): 광물자원·화석연료	
7	앞으로 일본의 바람직한 에너지 이용은 무엇일까?	자원 에너지 문제(2): 재생가능에너지	
8	인구 감소의 이유는 무엇일까?	인구(1): 인구피라미드	
9	인구 문제에 대해 바람직한 정책을 무엇이 있을까?	인구(2): 인구 문제를 생각하다	
10	도시에 인구가 집중하는 것에 의해 일어나는 문제는 무엇일까?	도시·거주 문제	
11	살기 좋은 거리로 만들기 위해서 무엇이 이루어지고 있을까?	도시 개발을 생각하다	
12	일본은 식량이 풍부한 나라라고 말할 수 있을까?	식량문제	

출처: A고교의 “지리종합” 수업 참여관찰 기록, 수업자료 및 교사 C와의 인터뷰 조사를 바탕으로 필자 작성

시 수업은 첫째, SDGs의 17개 목표에 관해서 확인하기, 둘째, 17개의 목표 중 중요하다고 생각하는 순서대로 순위를 정해보고 그 이유를 적어보기, 셋째, 옆 사람과 만들어 본 순위를 비교하여 알아챈 부분을 적어보기, 넷째, 현재 일본이 달성한, 혹은 달성하지 못한 목표는 무엇인지 조사하여 알아보기, 다섯째, 목표 달성에 필요한 것은 무엇인지 생각해 보기와 같은 순서로 진행된다.

2차시는 ‘SDGs(17개)의 주제 중 하나를 정해, 이에 관해 탐구해 보기’라는 미션을 진행한다. 그 결과물로서, 다음과 같은 내용을 조사하여 탐구한 내용을 파워포인트로 작성하는 과제 해결형 수업이 진행된다. 미션의 결과물에 포함되어야 하는 사항은 1차시에서 학습한 SDGs 중에서 정한 한가지 목표와 그 목표에 관한 주제에 대해서 국제사회에서 무엇이 문제이며 국제적으로 어떻게 대처하고 있는가에 대해 조사한 내용이다. 학습자들은 2차시의 대부분을 학교 도서관에서 보내며, ESD에 관한 책을 찾아보거나 각자 갖고 있는 컴퓨터(1인 1단말기)를 통해 정보를 찾는 방법을 익힌다. 그다음 정한 SDGs 과제가 ‘나’와 어떻게 연관되어 있는가에 대해 적는다. 이후 일본에서는 어떻게 대처하고 있는지, 지방자치단체나 기업의 대처를 조사한다. 마지막으로 ‘내가 할 수 있는 것에 대해서 정리하고, 조사를 통해 알게 된 것, 더 알고 싶은 것에 대해서 정리하고, 참고 자료를 정해진 양식에 따라 제시한다.

2) 소단원 개발 및 수업 사례 - B고교

D교사에 의해 B고교에서 진행된 ‘B 국제이해와 국제협력’ 2 지구적 과제와 국제협력의 수업은 표 3과 같다.

조사 대상이 된 B고교의 “지리종합”수업에서 ESD와 밀접한 소단원 및 수업은 총 5차시로 다음과 같이 진행된다. 학습자는 1학기에 기후 부분에서 학습한, 같은 열대지역의 동남아시아와 사하라 이남 지역의 공통점(1차시), 같은 열대지역 일지라도 동남아시아와 사하라 이남 지역에서 나타나는 차이점(2차시)과 그 이유에 대해서 먼저 파악한다. 1, 2차시에서 파악한 결과를 통해 학습자는 같은 열대지역이지만 동남아시아와 사하라 이남 아프리카 지역 사이에 경제 수준의 차이가 존재함을 깨닫게 된다. 이에 대하여 학습자는 3차시에서 인구(출생률) 및 수입, 수출 품목에 관해 통계자료를 통해 사하라 이남 아프리카 지역의 자원 상황에 대해 파악한다.

4차시에서 학습자는 3차시에서 언급한 자원과 역사, 정치적 상황이 현재 사하라 이남 지역에 어떤 경제적 성장을 미쳤는가를 읽기 자료(예, 책의 일부 발췌) 등을 통해 파악하여 “풍요로운 자원 ≠ 풍요로운 경제성장”이라는 사실을 확인하게 된다. 이후, 학습자는 지금까지 사하라 이남 아프리카 지역을 돕기 위해 해결책이라고 생각했던 것(가난한 지역에 기부하는 것은 옳은 일인가)에 대해서 다시 생각해 보는 기회를 얻는다. 마지막 5차시에서는 스스로 다시 생각해 본 ‘나(일본의 고등학교 1학년)는 무엇을 할 수 있는가?’에 대해 모둠별로 공유한 후, 학급 전체에, 모둠에서 나온 생각들에 대해 공유한다.

IV. 수업 실천을 통해 본 “지리종합”에서의 ESD의 특징

1. “지리종합” 과목 전체적으로 고려된 ESD

2장에서 언급한 학습지도요령만 검토한다면, “지리종합”에서 ESD는 대항목 제목에 ‘지속가능한’이라는 표현이 직접적으로 포함된 ‘지속가능한 지역 만들기’와 우리들에 집중되어 있을 것으로 판단(조철기·심정보, 2019)되기 쉽다.

그러나 실제 수업을 진행하는 두 교사의 경우, 특정한 단원에서만 ESD를 다루기보다는 과목 전체적인 측면에 있어서 항상 ESD를 고려하는 모습을 보였다. 이와 관련하여 ‘ESD를 언제부터 의식하였는가?’에 대한 질문에 대해 교사 C, D는 다음과 같이 대답하였다.

딱히 ESD만을 빼서 어떤 특정 단원의 내용에서만 다룬다는 것을 의식하기보다는 각 내용에 있어서 연결될 만한 내용이 있다면 자연스럽게 연결하려고 했습니다. 이 시수(“지리종합”의 2단위)에서 학습지도요령의 내용을 1년 안에 전부 다 진행하는 건 불가능하지만, 그래도 ESD는 넣어야 하기에 다른 내용들을 하면서 연결하려고 하고 있습니다. [교사 C]

처음부터 의식했다기보다는 “지리A”의 재개발과 관련된 내용에서 SDGs가 언급했던 시기부터 의식하지 않았으나 싫습니다. 학생들은 이미 ESD나 SDGs라고 표현하지 않을 뿐이지, 이미 어느 정도의 개념에 대해서는 알고 있는 경우가 있습니다. 그래서 수업 도중에 이러한 부분이나 비슷한 부분에 대해 학습자의 질문이 나온다면 이를 수업에서 다루려고 하고 있습니다. ... “지리A”랑 “지리 종합”은 크게 큰 차이가 없다고 생각하지만, 굳이 말하자면 ESD나 SDGs에 관한 내용이 (“지리종합”에서) 보다 강조되지 않았나 생각합니다. ... [교사 D]

* () 괄호 안의 내용은 필자 추가

즉, 이전 교육과정인 “지리A” 수업을 진행할 때부터 ESD를 의식은 하고 있었지만, 새로운 학습지도요령의 개정에 의한 “지리종합”을 통해 보다 ESD를 강조하고 있다고 언급하였다. 특히, “지리A”와 “지리종합” 사이에는 큰 차이가 없다고 느끼면서도, ESD에 대한 강조가 “지리A”에 비해 “지리종합”의 특징이라고 느끼고 있었다. 그렇기에 두 교사는 2단위라는 부족한 수업 시수 속에서도 ESD에 관한 내용을 다른 지리 내용들과 연결시켜가면서 언급하려고 시도하고 있었다.

관련하여, 조사 대상이 된 수업 선정에 대해 사전 인터뷰를 진행할 때, ‘어떤 수업이 “지리종합” 과목의 수업 중에서 가장 ESD가 실천되고 있다고 생각하는가?’라는 질문에 대해 두 교사는 쉽게 대답하지 못하고 주저하는 모습을 보였다. 고심 끝에 참여관찰을 허락한 수업은 ‘지속가능한 지역 만들기와 우리들’ 단원의 수업이 아닌 대항목 ‘국제이해와 국제협력’ 단원의 수업이라는 점에서도, 두교사는 직접적으로 ‘지속가능한’이라는 표현이 포함된 단원에서만 ESD를 다루기 보다는 과목 전체적으로 ESD와 관련한 수업을 실천하고자 노력하고 있다.

나아가, ESD를 다양한 단위들과의 결부시켜 재개발과 같은 사회적 측면과 관련된 부분까지 폭넓게 인식하고 있다는 점에서, “지리종합”이 EE에만 갇히지 않는 모습을 보인다고 할 수 있다. B교의 수업은 열대 기후 학습에서 출발한 내용이기 때문에 자연에 초점을 둔 EE와 무관하다고 보기에 어렵지만, EE를 바탕으로 한 확장된 ESD의 모습을 보인다고 할 수 있다.

위와 같은 모습은 과목에 대한 교사 수준에서의 교육과정 연구가 반영되어 수업에 실천된 부분이라고 볼 수 있다. 앞서 언급한 바와 같이 中央教育審議會(2016)에 의하면, 새롭게 필수이수 과목으로 지정된 “지리종합”은 지속가능한 사회 만들기 위해 요구되는 과목이라는 점을 보다 강조하고 있다(그림 4). 그렇기에 “지리종합”은 고등학교에 다니는 모든 학습자가 필수로 이수하는 지리 과목이라는 그 역할과 위치를 통해, 일본에서 고등학교 수준의 교육을 받는 모든 학습자에게 ESD를 접할 수 있도록, 특정 단원이 아닌 과목 내용 전체에서 ESD가 고려되고 있다. 즉, DESD를 제안한 국가로서 학교 지리를 통해 ESD를 실천하고자 구상한 교육과정의 의도와, 이를 해석한 지리 교사 C와 D의 실천이 일치하여 학습

자에게 전달되고 있음을 알 수 있다.

이는 교육과정상에서는 단원명으로만 보면 쉽게 찾을 수 없는 부분에 대해서도 교사들은 이전 교육과정의 과목과 비교하여 신 과목의 특징으로 ESD를 보다 언급한다는 점을 인식하고 이를 실천하고자 하는 시도, 즉 교육과정 전체에 대한 이해 및 해석을 바탕으로 ESD나 SDGs를 어디에 어떻게 녹여낼 수 있는지를 구상하여 실천하고 있다고 볼 수 있다. 그렇기에 평소에 ESD나 SDGs와 관련된 학습자의 발언이 등장했을 때 이를 어느 내용에서 어떻게 수업과 연결할 수 있는가에 대해 교사가 이를 놓치지 않고 자연스럽게 수업 구상에 연결하는 시도 및 노력이 이루어질 수 있었다고 볼 수 있다.

2. 학습자가 지구적 과제에 대하여 생각하며 그 근거를 조사할 수 있는 지리 학습

A교과 C 교사에 의한 “지리종합”에서의 ESD에 대한 단원 및 수업은 학습자가 인터넷 검색과 더불어 책과 같은 다양한 자료를 통해 SDGs 및 지구적 과제에 대해 생각할 수 있도록 하고 있다. 이를 통해 학습자는 제 생각에 대해 적절하고 타당한 정보를 검색할 수 있는 능력을 함양할 기회를 얻고 있다. SDGs에 대한 개별적인 탐구 활동을 경험한 후(표 2의 1~2차시), 이와 관련된 지구환경 문제 기후변동, 육상생태계 보전, 자원 에너지 문제, 인구, 도시·거주 문제 및 도시 재개발, 식량문제 등에 대해 수업(표 2의 3~12차시)이 진행되는 방식으로 학습지도요령을 재구성한 단원 구성을 실천하고 있다.

교사C의 의도는 수업 관찰과 더불어 이루어진 반구조화 인터뷰 조사의 중, ‘수업에 사용되는 자료와 주제들은 어떻게 구상하는가?’라는 질문의 대답을 통해 더욱 구체적으로 알 수 있었다. 교사 C는 수업자료 작성의 기준으로서 학습자에게 처음부터 교사가 모든 것을 제공하지 않는 조금은 빈틈이 보이는 자료를 제작하려는 의도를 갖고 있다. 즉, 교사 C는 학습자에 대한 정보를 바탕으로, 수업자료에 있어서 학습자들이 생각할 수 있는 여지를 남겨두는 자료를 제작, 배부함으로써, 학습자가 자유롭게 상상하거나 생각할 수 있도록 하고 있었다.

... 일단 그 테마에 관련된 모든 것을 다 넣어서 수업자료를 작성하려고 합니다. 그 이후에 한 시간 안에 될 만한 분량으로 삭제하는 식으로 제작합니다. 특히 교과서는 자습으로도 학습자 혼자서 공부할 수 있기에 교과서에 없는 사례를 넣으려고 합니다. 특히 교사가 찍은 사진 등을 많이 넣으려고 합니다. 가능하면 그 사진에 관해서 교과서처럼 설명문을 많이 넣지 않으려고 합니다. 학생들이 자유롭게 상상하며 생각하는 힘을 길러주고 싶기도 하고, 궁금해하게 하려고 그렇게 하고 있습니다. 이 학교 학생들은 대개 교과서나 워크북은 학생들이 자습으로 하는 경우가 많아서, 수업에서는 이를 전제로 추가적인, 즉 수업에서밖에 할 수 없는 것은 하려고 노력하고 있습니다. ... 이 학교에서는 그게 가능한 학습자라는 것을 알고 있어서 이런 방식을 쓰고 있습니다. 이전 근무교나 다른 학교에서 지금의 학습자들 특징과 다르다면 이런 방식을 쓰기는 어렵고, 교과서를 먼저 이해하도록 한다든지 그런 중심으로 갖 것 같습니다. [교사 C]

이와 관련하여 단원 및 수업의 목적과 관련된 질문으로서, ‘이 단원을 진행해 보니 어떠하였는가?’, ‘이 수업을 학습한 학습자들이 어떻게 자랐으면 좋겠는가?’에 대한 질문에 교사 C는 다음과 같이 대답하였다.

... 특히 ‘미션’에서는 교실이 아닌 학교 도서관에서 진행해서, ... 사서 선생님에게 양해를 구하면서 수업(미션: SDGs(17개)의 주제 중 하나를 정해, 이에 관해 탐구해보기)에 대해서 설명했더니, (도서관에) SDGs와 관련된 서적들을 모아주셨던 게 인상에 남아있습니다. ... 일반 도서관이랑(학교 도서관은) 조금 다르니까 ... (“지리종합”) 필수과목이기에 문계(과), 이계(과) 상관없이, AI의 시대이기도 하고 다양한 교과 분야에서 사용될 수 있는 조사하는 힘, 분석하는 힘을 기를 수 있었으면 좋겠다고 생각하고 있습니다. ... 단순히 인터넷에 조사해도 나오지 않는 내용이나 답이 다양하게 나오는 내용에 대해서 조금 더 다양한 자료를 통해 학습자 자신의 의견을 생각하고 그에 대한 근거를 찾아 표현할 수 있는 학습자가 되었으면 합니다. [교사 C]

*() 괄호 안의 내용은 필자 추가

교사 C는 SDGs 및 지구적 과제라는 구체적이며, 단순한 검색으로 해결할 수 없는 과제를 제시함과 동시에, 1인 1단말기를 통한 인터넷 검색 및 학교 도서관을 수업 시간에 이용하여 다양한 정보를 수집할 기회를 학습자에게 제공하고자 하였다. 이 수업을 위해 사전에 도서관 사서 선생님과 협조를 구하는 과정에서 교사 C는 도서관 사서 선생님께서 SDGs와 관련된 서적들을 특집 코너

로 꾸며 주시는 등 학생들이 어떤 책을 통해 조사해야 하는지 협조를 얻을 수 있었다고 언급하였다.

특히, 교사 C는 고등학교 도서관이라는 특징을 언급하며, 보다 고교생을 고려한 도서들 속에서 학습자들은 어떻게 하면 ESD에 관한 서적이나 잡지 등을 통해 정보를 수집할 수 있는지, 고등학교 수준에 맞춘 정보를 찾는 방법을 ESD로 배울 수 있는 지리 수업을 제공하고자 하였다. 이는 조사하는 기회와 시간을 수업 시간 중 부여하면, 일단 단말기의 인터넷에서 답을 찾고자 했던 학생들에게 단말기와 더불어 서적과 잡지와 같이 보다 다양한 자료에서 지리와 관련된 자료를 접촉할 기회를 제공하고자 한 교사 C의 의도라고 볼 수 있다.

나아가 이 단원은 학습자가 제 생각에 대한 근거가 타당한가를 학습자가 확인하게 하기 위한 하나의 과정으로서, 참고 자료를 제시하게 함과 동시에 참고 자료 적는 방법에 대해서도 언급함으로써, 어떠한 자료에 근거하여 본인의 생각 근거로 삼았는지도 확인할 수 있도록 하였다. 이러한 학교 도서관의 이용, 자료들을 통해(예, 도서관 등에 있는 지도나 통계, 사진 등의 문헌자료, 실물 자료를 통한 정보를 수집하거나, 정보통신망 등에 있는 디지털화 된 자료를 통한 정보를 수집하는 기능) 정보를 수집하는 기능, 정보를 읽는 기능, 정보를 정리하는 기능, 그리고 자료의 출처 등을 확인하여 그 신뢰성을 바탕으로 하여 적절히 활용하거나 전달하는 기능(文部科学省, 2018, 71-72; 355-357)에 대한 강조는 학습지도요령 역시 중요한 지리적 기능으로서 언급하고 있다. 이를 통해 학습자들은 SDGs 및 지구적 과제 해결이라는 구체적인 목적을 갖고 자료를 찾게 됨으로써, 단순히 ‘조사법을 익히기 위한 조사’가 아닌 ‘국제적 과제를 해결하기 위한 조사’라는 실제적 과제를 통한 조사 방법을 알게 되는 시간을 지리 수업을 통해 얻게 된다.

즉, C 교사에 의한 A고교의 수업 실천은 국가 교육과정상에서 지리적 기능으로서 언급되고 있는 정보 수집에 있어서 학교 도서관을 이용하는 방법, 수집한 정보의 출처를 밝히고 제시하는 방법, 나아가 이를 파워포인트 자료로서 정리하는 방법 등이 반영된 과제 해결형 학습을 통해, SD에 대한 이해를 바탕으로 하는 교육(E)과 더불어 이에 대해 생각하며 이를 위해 지리적 기능을 발휘하는 지리교육(E)의 실천 사례라고 볼 수 있다.

3. 학습자가 지구적 과제를 더 가깝게 생각해 볼 수 있는 지리 학습

B고교 D 교사에 의한 학교 지리에서의 ESD에 대한 소단원 및 수업은 사하라 이남 지역의 상황 및 과제와 SDGs, 지구적 과제를 관련지어 이미 학습자가 그 지역에 대해 갖고 있던 생각에 의문을 제기하고 있다. 학습자 자신이 갖고 있던 지역에 대한 인식 및 SD적인 해결책에 대한 타당성을 “지리종합” 수업을 통해 재검토함으로써, 지역의 SD에 관한 자신의 사고를 현실적(메타 인지적)으로 생각할 수 있는 능력을 함양할 기회를 부여하고자 하였다. 이는 교사 D에 대한 반구조화 인터뷰 중 ‘수업에 사용되는 자료와 주제들은 어떻게 구상하는가?’에 대한 다음과 같은 질문의 대답을 통해 알 수 있었다.

...이 수업 전(1학기)의 기후수업에서 열대기후수업 때, 열대지역의 사례로서 동남아시아, 아프리카, 남미를 골라 비교하는 수업을 통해 학생들이 ‘일반적 공통상과’ 지방적 특수상을 발견하는 수업의 모둠 활동 중에 ‘왜 아프리카는 동남아시아, 남미랑 비교했을 때 경제성장이 늦어지고 있지?’ 하는 물음이 나온 적이 있어서, 그때 그 질문에서 비롯된 수업을 구상했습니다. ... 이 학교의 학생들은 동남아시아나 아프리카의 ‘모노컬처(단일 작물 경작)’라든가 하는 개념을 지식적으로는 알고 있고, 기부한다고 하는 해결책도 쉽게 내놓고는 있습니다. 그렇지만 조금 일부러 심술궂게 “그러면 왜 아프리카는 모노컬처를 그만두지 않을까?”라든가, “기부하는 것은 좋은 일이고, 그걸로 끝일까?”라고 하는 학생들이 지식적인 측면에서 당연하다고 생각하고 있던 부분에 대해 일부러 판지를 거는 듯한 질문을 해보면 (학생들은) 좀처럼 답을 못 하는 일이 있었습니다. 계통지리나 지지(지역 지리)적인 지식이나 단편적인 사실에 관련된 것이나 어디선가 들어본 지식에 대해서는 기억하고 있고 자신이 생각해 낸 것처럼 (해결책들도) 내놓고 있는 학습자도 많습디만, 타인의 생각이 아닌 학생 자신의 의견이나 자신의 힘으로 해결책을 만들어내는, 지식의 생성과 관련된 질문들에 대해서는 좀처럼 답이 나오지 않는 경향이 있습니다. ... 패스트 패션에 대해서는 요새 여기저기서 (교사D 자신이) 자주 듣는 내용이었고, 왜인지는 모르겠지만 언젠가 한 번쯤은 (패스트 패션으로) 수업을 해보고 싶었기에, 관련된 책이나 뉴스로부터 정보를 모으는 중이었습니다. 그런 와중에 학생들이 해결책으로 언급했던 것 중에 패스트 패션의 의류 기부 이야기가 나왔고, 실제 기부된 지역에서는 (기부된 의류가) 환경오염이 되는 것에 대한 정보가 있었기에 이 수업을 구상하게 되었습니다. [교사D]

* () 괄호 안의 내용 및 ‘;’, “ ” 표시는 필자 추가

교사 D는 기후에 관한 1학기 수업 중에서 등장했던 학습자의 질문에서 출발하여, 교복을 입지 않는 B고교 학습자가 실제 수업 중에도 입고 있는 패스트 패션의 브랜드들의 기부프로젝트와 같이 비교적 학습자가 주변에서 들어본 적 있는 것들을 사하라 이남 아프리카(지역 지리)의 문제와 연결 지음으로써, 자연스럽게 ESD 및 SDGs를 언급하고 있었다. 이는 학습자가 ‘모노컬처’나 ‘SDGs’와 같은 개념을 알고 있다는 학습자의 선지식에 대한 교사의 이해, 이전 수업에서의 학습자의 질문을 놓치지 않고 연결한 점, 그리고 ‘패스트 패션’이라는 사회적이면서, 동시에 학습자 자신이 현재 입고 있는 옷과 관련된 점임을 고려한 과제에 대해서, 관심을 두고 자료를 준비해 오던 교사의 행동들이 수업 구상에 주요 역할을 하고 있음을 알 수 있다. 나아가 교사 D는 이 소단원 및 수업의 목적과 관련된 질문으로서 ‘이 수업을 학습한 학습자들이 어떻게 자랐으면 좋겠는가?’에 대한 질문에 대해 다음과 같이 대답하였다.

... 국제적인 것들을 가깝게 생각할 수 있었으면 했습니다. (프린트의) 마지막 질문은 그 의도입니다. 결국엔 누가 알려준 지식이나 해결책이 아니라 본인이 스스로 해결책을 생각할 수 있었으면 했습니다. 그래서 일부러 주어에 대해서 강조하며 설명했었습니다. 주어를 ‘일본에 살고 있는 고등학교 1학년인 나로 해서 자신의 생각을 쓸 수 있길 바라는 의도가 있습니다. ... 일본에 살고 있는 고등학교 1학년 학생인 ‘내가 무엇을 할 수 있을지’에 관해 생각해 보는 것, 지금 여기(일본)의 ‘내가 좋은 일’이라고 생각해서 행한 것이, 다른 지역이나 세계, 글로벌 스케일에서는 어떠한 ‘영향을 주고 있는지’ 생각하는 것, ‘여기 일본에서 (좋은 일이라고) 생각한 것이’ 다른 지역에서도 마찬가지로 ‘좋은 일’인지에 대해서 생각할 수 있었으면 했습니다. [교사D].

* () 괄호 안의 내용 및 ‘;’ 표시는 필자 추가

교사 D는 이 소단원의 수업을 통해서, 학습자가 지구적 과제를 본인과 가깝게 생각하는 방법으로서, 책이나 신문, 뉴스 등에서 보고 들은 다른 사람으로부터의 해결책이 아닌, ‘일본에 사는 고등학교 1학년’을 주어로 한 해결책을 생각하도록 제시했다. 특히, 소단원의 마무리가 되는 학습지의 마지막 질문으로서 주어가 ‘나(학습자)’임을 강조하는 질문을 던지며 수업을 마무리하고 있다. 이를 통해 학습자는 지구적 문제에 대해 생각하고 의견을 제시할 때, 남이 말하는 해결책이 아닌지, 남이 말하는 혹은

본인이 생각한 “옳다”고 말해지고 생각한 해결책들은 정말로 옳은 것인지, 이 지역에서 옳은 것(현 옷 기부)은 그 지역에서도 옳은지 다시 생각해 보게 하는 기회를 얻었다.

이러한 기회를 통해 지금까지는 학습자가 조금은 멀고 체감하기 어려운 지구적 과제, 혹은 말로만 어디선가 들어본 적 있는 지식으로써 ‘모노컬처’나 ‘SDGs’와 같은 선지식들을 학습자 본인의 생각으로 전환해 생각해 볼 수 있는 수업이라고 볼 수 있다. 즉, ‘내’(학습자)가 지금, 현재 일본에서 지구적 과제를 SDGs와 연결해, 그 해결을 위해 할 수 있는 것을 중점적으로 생각하여 정리하고, 학습자 자신이 생각한 의견 및 해결책을 제시할 기회가 “지리종합”을 통해 제공되고 있다고 볼 수 있다.

이러한 교사 D의 의도에 따른 학습자의 반응은 2가지로 정리할 수 있었다.

첫째, 패스트 패션 및 기부나 사하라 이남 지역에 대해 갖고 있던 학습자의 기존 인식에서 변화가 드러나며, 지역 그 자체 및 지역의 과제를 보다 복합적이며 구체적으로 인식하게 된 모습을 볼 수 있었다. 이에 관련된 학습자 반응은 다음과 같다.

... 지금까지는 지원(기부)이 옳다고 생각했고, ODA 등에 의해 도움을 받는 나라는 많으므로 권장해야 한다고도 생각했다. 다만 개도국으로의 의료 유입이 현지 산업, 환경에도 악영향을 주고 있는 곳도 있다는 것을 알고 무작정 선의라고 믿고 기부하기 전에 한번 정말 필요한 기부인지 생각하는 것이 중요하다고 생각했다. [S 1]

... 우리가 선의로 하는 기부가 현지에서는 꼭 좋은 영향을 주는 것은 아니거나, 자원의 풍부함 때문에 경제적 자립을 할 수 없다는 것은 몰랐다. ... 앞으로는 적극적으로 정보를 얻는 자세를 가져야겠다. [S 2]

사하라 이남 지역의 경제 발전에 대해 배우기 전에는 웬지 모르게 사람이 많아 잘 발전하지 못한 가난한 이미지가 있었으나, 배운 후에는 그러한 현상들의 구체적인 이유 및 구체적인 것들을 알 수 있고, 사하라 이남 지역의 경제 발전에 대해 그저 느리다는 이미지에서 국내외의 모두 과제를 가지고 있어 좀처럼 개선하기 어려운 지역이라는 시각으로 바뀌었다. [S 3]

... 수업을 듣고 생각한 것으로, 지금까지 저는 옷 같은 것도 어디서 만들어졌는지 신경 쓴 적이 없고, 일단 쓴 것을 고르고 있었던 것 같습니다. 하지만 수업 중에 배우거나 하면서 그 물건을 고르는 방법은 고쳐야 하는가 하는 생각이 들었습니다. ... 어중간한 지원은 반대로 그 나라의 발전을 늦추는 것도 배웠기 때문에 일시적인 지원이 아닌 지속적인 지원을 할 수 있는 방법을 찾는 것도 중요하다고 생각했습니다. [S 4]

둘째, 학습자 자신이 생각한 의견 및 해결책으로써, 학습자가 지금 현재 일본에서 지구적 과제를 SDGs와 연결해, 그 해결을 위해 할 수 있는 것을 구체적으로 생각하여 정리하는 모습을 볼 수 있었다. 특히, 자신이 ‘무언가’ 할 수 있다는 것, 그 ‘무언가’에 대해서 고등학생으로서 할 수 있는 현실적인 방안 및 그 파급에 대해서도 생각하고 있다는 점을 알 수 있었다. 이에 관련된 학습자 반응은 다음과 같다.

사하라 이남의 현상을 조사하기. 얻어진 정보를 동년대의 사람과 공유한다. 지금 사하라 이남 지역을 제가 직접적으로 지원할 수는 없지만 지식을 가지면 장래 진로로 국제협력계 직업이라는 선택지가 늘어난다. 또 동년대의 사람과 공유한다면 더 많은 사람이 사하라 이남 지역을 생각하는 계기가 된다 → 옷을 소중히 하거나 공정무역 상품을 사는 움직임이 확산한다. → 조그마한 영향으로도 가나와 같은 나라가 처리해야 할 옷이 줄어들거나 빈곤층 사람들의 임금이 오른다 → 사회 전체에 부가 퍼져 경제적 자립으로 한 걸음 나아간다. [S 5]

... 주위 사람에게 SNS를 사용해 일본, 세계의 사람들에게 문제에 대한 설명과 제 생각을 전하고, 가능한 한 많은 사람과 문제를 공유한다. 혼자서는 빈곤의 해결이나 산업·기술 혁신의 기반을 만드는 것 등은 매우 어렵지만, 일본, 세계의 사람들과 이 문제를 통해 연결함으로써, 실제 문제 해결을 위해 일하고 있는 단체 등에 산업·기술 혁신의 기반을 만들기 위해 필요한 지식 등이나, 사하라 이남 지역의 발전에 관한 제 생각이 전달되어, 어쩌면 행동해 줄지도 모른다. 또한 전 세계 사람들이 같은 목표를 향해 행동하도록 움직임이 있다 (예를 들어 분쟁 광물을 사용하지 않는다, 크고 작은 선진국 기업의 진출을 계획한다 등) 조금씩 상황을 개선할 수 있거나 그런 종류의 도움을 줄 수 있다고 생각한다. [S 6]

세상에는 에코마크라든지 어떤 형태로 환경을 배려하려는 것들이 있거나 노동자에 권리를 요구하는 운동이 활발해지고 있지만, 기본적으로 소비자는 그런 것에는 흥미를 보이지 않고 있는 것이 현실이라고 생각한다. 고등학생으로서 할 수 있는 일, 이라는 것에서 많은 사람에게 호소하거나 운동에 참여하기는 어렵다고 생각하지만, 나 자신이 그런 것을 마음에 두고 쇼핑하거나 물건을 선택할 수는 있다고 생각했다. 이는 나만으로 끝나 버릴 가능성도 크지만, 만약 적지 않은 사람이 다른 나라 사람이나 환경을 신경 쓰게 되면, 그 목소리가 정치 등에도 전해져, 국가 레벨의 대책도 마련되지 않을까 생각했다. 조금 길어졌지만, 사용하는 쪽 사람이 만드는 쪽 사람을 조금 생각한다는 것이 우리가 할 수 있는 일이라고 생각한다. [S 7]

아프리카라든지 다른 나라의 정보를 일주일에 한 번 월드 뉴스를 보고 정보에 민감해진다. 이 행동을 함으로써 지금까지 그대로 살았다면 알 수 없는 아프리카의 정보에 대해 알게 됨으로써 무엇이 문제의 원인인지를 알 수 있게 되는 동시에,

*[S ○]는 학습자를 의미

이러한 화제를 생각하고 있는 사람과 이야기할 때보다 깊은 논의를 할 수 있게 되기 때문이다. [S 8]
SDGs로 인해 세계의 심각성을 알게 되었고, 그리고 지금은 공부하는 것이 할 수 있는 것이라고 생각한다. ...[S 9]

*[S O]는 학습자를 의미

이는 지리 학습을 통해, 학습자가 내가 사는 지역이 아닌 다른 지역에 대한 SD적인 지식과 해결책을 안다는 것에 그치는 것 아닌, 지금까지 알고 있었던 지식과 해결책을 학습자 자기 생각과 언어로 ‘과연 좋은가?’에 대해 되묻는 기회를 얻었다고 볼 수 있다. 학습자의 학습지를 분석한 결과에서도 사하라 이남 지역에 대해 학습자가 실제로 본인의 생각으로 지역의 과제에 대해 분석하고, 그 해결책에 대해 이전보다 더 복잡적이고 구체적이며 현실적으로 제시하고 있음을 알 수 있었다. 즉, D 교사에 의한 수업 실천은 학교 지리를 통해 학습자가 지금까지 타인의 생각을 통해 알고 있던 SD에 대한 해결책에 대해 본인의 생각으로 재검토할 수 있고, 그 과정에서 학습자 본인이 생각한 지구적 과제 및 SD에 대한 해결책(의견)을 구체화할 수 있는 학습(E) 기회를 부여하는 지리교육의 실천 사례라고 볼 수 있다.

V. 결론

본 연구는 일본의 고교 필수과목 “지리종합”의 수업 실천 사례를 통해, 각 지역 및 국가의 해석 및 정의에 따라 학교 지리 속에서 실천되고 있는 ESD의 특징을 밝히는 것을 목적으로 하였다. 그 결과 일본의 새로운 필수 이수 과목 “지리종합”의 수업에서 ESD는 다음과 같은 특징이 존재한다.

본 연구의 조사 대상이 된 두 교사는 모두 지구적 과제 및 지역을 통해 학습자가 제 생각(해결책)의 근거를 다양하게 조사하는 법, 자신의 지식을 다시 한번 되돌아보고, 구체적으로 생각하는 것, 그리고 그 생각의 실제 적용 가능성 및 현실성까지 생각하여, 그 생각이 실천될 수 있는가까지 자신의 사고를 평가하여 다시 생각해 보는 “지리종합”의 수업을 실천하고 있었다. 이와 같은 수업을 구상하는 과정과 실천을 통한 학습자의 반응을 통해 일본의 “지리종합”에서의 ESD의 특징은 첫째, 필수 과목 “지리종합” 내용의 전체적인 측면에서 고려되고 있는

ESD, 둘째, 학습자가 지리 학습을 통해 지구적 과제에 대하여 타당한 자료를 조사하고 이에 근거하여 생각할 수 있는 ESD, 셋째, 학습자가 지리 학습을 통해 지구적 과제를 지역적으로 더욱 가깝게 제 것으로 생각해 볼 수 있는 ESD라고 할 수 있다.

지리의 ESD 교재개발에서의 목표는 현상의 배경에 대한 이해, 체계적인 사고력의 육성, 비판력을 중시한 사고력의 육성, 데이터나 정보를 분석하는 능력, 커뮤니케이션 능력, 지속가능한 사회를 위한 가치관을 기르는 것(中山, 2011)이 언급된다. 본 연구에서 밝힌 “지리종합” 수업에서의 ESD는 SD와 E의 관계성을 통해 보면, SD에 대한 이해를 위해 조사하는 학습 능력 및 기회를 통해 지구적 과제의 현상 배경에 대해 이해하는 교육(E), 나아가 이를 바탕으로 학습자 스스로 해결책에 대해서 실현 가능성을 포함하여 생각하고, 그 해결책들을 비판적으로 생각해 보는 기회를 가질 수 있는 교육(E)이라고 볼 수 있다.

EE와 ESD 간의 관계성 역시, 수업의 계기 및 출발이 자연환경에서 시작된 수업도 있었고 그렇지 않은 수업 사례도 존재하였지만, 무엇보다도 교사들은 특정 내용에 국한한다기보다는, 과목 전체적으로 ESD를 고려하고 있었다. 이러한 점에서 볼 때, 본 연구에서 밝힌 “지리종합” 수업은 단순한 자연 환경에 초점을 둔 EE를 넘어 사회적으로 인간의 활동에 대해서 넓게 포괄하여 생각하는 ESD의 모습을 보인다고 할 수 있다.

ESD는 국제적인 스케일에서 시작되었다. 그렇지만 실제 학습자에게 그 의미가 도착할 때까지는 각 교과 수준 및 각 지역 및 국가의 해석에 기초하여 이루어질 수밖에 없다. 그런 의미에서 본 연구는 일본이라는 국가 스케일 또는 아시아라는 지역 스케일에서 학교 지리를 통해 어떻게 ESD가 해석 및 정의되어 실천되고 있는가를 밝히고자 한 데에서 그 의의가 있다고 볼 수 있다. 나아가 본 연구는 이를 실증적으로 학습자와 교사의 반응을 통해 학교 및 교사 수준에서의 학교지리를 통한 ESD의 모습을 밝혔다는 점에서도 의의를 찾아볼 수 있다.

감사의 말씀

본 연구의 조사를 흔쾌히 허락해 주신, 고등학생들과 선생님들께 깊은 감사의 말씀을 올립니다. 다시 한번 대

단히 감사드립니다. (本稿の調査を行うに際しご協力くださった、生徒はじめ先生方に深く御礼を申し上げます。改めて、誠にありがとうございました。)

주

- 1) 구 학습지도요령 해설의 가장 마지막에는 유일한 첨부 자료로서 ‘UN의 DESD 관련 부처 연락 회의(国連持続可能な開発のための教育の10年)(DESD)関係省庁連絡会議)가 제시한 ‘우리나라에서의 DESD 실시 계획(초안)(我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画(抄))을 제시하고 있다. 이 초안에서는 SD를 ‘SD란, 장래의 세대의 니즈를 만족하는 능력을 해치지 않으면서 현재 세대의 요구를 충족시키는 사회 만들기를 의미한다.’라고 정의하고 있다.
- 2) 일본학술회의(日本学術会議, Science Council of Japan)란, 과학이 문화국가의 기초라는 점을 확신하여 행정, 산업 및 국민 생활에 과학이 반영, 침투되는 것을 목적으로 하여, 1949년 1월 내각총리대신의 관할 아래 설립된 정부와는 독립적으로 직무를 수행하는 ‘특별 기관’이다(日本学術会議, 2024a).
- 3) “대의보고”는 2008년 5월 8일부터 “제언” 또는 “보고”로 바뀌었다. “보고”란, 과학적인 사항들에 대해 부, 위원회, 분과회 또는 젊은 아카데미가 심의한 결과를 발표하는 것을 의미한다(日本学術会議, 2024b).
- 4) 2021년 이전의 “제언”은 부, 위원회 또는 분과회가 실현을 바라는 의견 등을 발표하는 것을 의미하였으나, 2022년 이후의 “견해”의 의미가 변화하였다. 그래서, 그림 3에서 언급된 2020년도 발표의 “견해”는 현재의 “견해”와 조금 다른 의미와 위치를 갖는다.
- 5) “견해”란, 과학적인 사항에 대해 부, 위원회 분과회 또는 젊은 아카데미가 과학적 지견에 근거한 전문적인 견지로부터 정부나 관계 기관, 사회 전반에 대한 제안을 발표하거나, 사회적인 논의를 환기하게 시키기 위한 다양한 의견을 제시하는 것을 의미한다(日本学術会議, 2024b).
- 6) 본 연구에서 이루어진 조사는 츠쿠바대학 인간계 연구윤리위원회의 승인(課題番号:筑2022-1A号)를 얻어 실시되었다.

참고문헌

- 김다원, 2020, “초등 2015개정교육과정에 포함된 지속가능발전교육(ESD) 관련 목표와 내용 탐색”, 국제이해교육연구, 15(1), 1-31.
- 이종원, 2008, “지속가능발전을 위한 지리교육 선언”, 한국지리환경교육학회지, 16(3), 291-296.

- 조철기·심정보, 2019, “일본의 지리교육 부흥 운동과 지속가능발전교육”, 한국지역지리학회지, 25(2), 274-285.
- 井田仁康(ed), 2017, 教科教育におけるESDの実践と課題—地理・歴史・公民・社会科, 古今書院, 東京.
- 井田仁康, 2018, 「地理総合」の内容とその特性, in 碓井照子(ed), 「地理総合」ではじまる地理教育—持続可能な社会づくりをめざして—, 古今書院, 東京, 1-10.
- 井田仁康, 2021, 持続可能な社会に向けての教育カリキュラム—地理歴史科・公民科・社会科・理科・融合—, 古今書院, 東京.
- 碓井照子, 2018, 「日本学術会議の活動と「地理総合」 in 碓井照子(ed), 「地理総合」ではじまる地理教育—持続可能な社会づくりをめざして—, 古今書院, 東京, 77-86.
- 阪上弘彬, 2016, ESDの視点を取り入れた地理教育改革—ドイツ地理教育を事例として—, 古今書院, 東京.
- 志村喬, 2021, 社会と自然をつなぐ「環境地理」教育の創成とESDへの展開, in 井田仁康(ed), 持続可能な社会に向けての教育カリキュラム—地理歴史科・公民科・社会科・理科・融合—, 古今書院, 東京, 24-40.
- 文部科学省, 2009, 高等学校学習指導要領(平成21年告示)解説—地理歴史科—, 文部科学省.
- 文部科学省, 2018, 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説—地理歴史科—, 文部科学省.
- 中央教育審議会, 2016, 高等学校学習指導要領における「地理総合」の改訂の方向性, 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)別添資料, 文部科学省中央教育審議会.
- 中山修一, 2011, 地理ESD教材開発の目標, 内容, 方法, in 中山修一・和田文雄・湯浅清治(eds), 持続可能な社会と地理教育実践, 古今書院, 東京, 10-15.
- 日本学術会議, 2007, 現代的課題を切り開く地理教育, 日本学術会議地域研究委員会 人分・経済地理と地理教育(地理教育を含む)分科会, 地域研究委員会人類学分科会.
- 日本学術会議, 2011, 新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成—, 日本学術会議心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分科会.
- 日本学術会議, 2014, 地理教育におけるオープンデータの活用と地図力/GIS技能の育成—地域の課題を分析し地域づくりに参画する人材育成—, 日本学術会議地域研究委員会地球惑星科学委員会合同地理教育分科会.

- 日本学術会議, 2017, 持続可能な社会づくりに向けた地理教育の充実, 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会.
- 日本学術会議, 2020, 「地理総合」で変わる新しい地理教育の充実に向けて—持続可能な社会づくりに貢献する地理的資質能力の育成—, 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会.
- 日本学術会議, 2023, 「地理総合」の充実と小学校から大学までの一貫した地理教育の構築に向けて—持続可能な社会の実現を目指して—, 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会.
- 湯本浩之・西岡尚也・黛京子(eds.), 2024, *SDGs時代の地理教育—「地理総合」への開発教育からの提案*, 学文社, 東京.
- Bagoly-Simó, P., 2013, Tracing Sustainability: An International Comparison of ESD Implementation into Lower Secondary Education, *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(1), 95-112.
- Bagoly-Simó, P., 2014, Tracing sustainability: Education for Sustainable Development in the lower secondary geography curricula of Germany, Romania, and Mexico, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(2), 126-141.
- Dobson, A., 1996, Environment sustainabilities: An analysis and a typology, *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.
- Haubrich, H., Reinfried, S., and Schleicher, Y., 2007, Lucerne Declaration On Education For Sustainable Development, Reinfried, S., Schleicher, Y., Rempfler, A. eds. *Geographical Views On Education for Sustainable Development. Proceedings of the Lucerne Symposium*, Switzerland. Geographiedidaktische Forschungen, 243-250.
- Tan, G. C. I., 2017, ESD in Geography in Singapore, in 井田仁康(ed.), *教科教育におけるESDの実践と課題—地理・歴史・公民・社会科*, 古今書院, 東京, 272-284.
- Tani, S., 2017, Geography and Sustainability Education in Finnish Schools, in 井田仁康(ed.), *教科教育におけるESDの実践と課題—地理・歴史・公民・社会科*, 古今書院, 東京, 248-260.
- Nguyen, T. P., 2018, Education for Sustainable Development in Vietnam: exploring the geography teachers' perspectives, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(4), 341-356.
- Phillips, Richard & Johns, Jennifer 지, 박경환·윤희주·김나리·서태동 역, 2015, 지리 답사란 무엇인가, 푸른길 (Phillips, R. & Johns, J., 2012, *Fieldwork for Human Geography*, SAGE Publications Ltd, London)
- UNESCO (the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2009, *Review of contexts and structures for education for sustainable development*, UNESCO, Paris.
- UNESCO, 2011, *National journeys towards education for sustainable development, 2011: reviewing national experiences from Chile, Indonesia, Kenya, the Netherlands, Oman*, UNESCO, Paris.
- UNESCO, 2013, *National Journeys towards Education for Sustainable Development, 2013: reviewing national ESD experiences from Costa Rica, Morocco, South Africa, Sweden, Viet Nam*, UNESCO, Paris.
- UNESCO, 2020, *Education for Sustainable Development A roadmap*, UNESCO, Paris.
- 日本学術会議, 2024a, 日本学術会議とは, <https://www.scj.go.jp/ja/scj/index.html> (최종검색일: 2024년 3월 31일)
- 日本学術会議, 2024b, 提言・報告等, <https://www.scj.go.jp/ja/info/index.html> (최종검색일: 2024년 3월 31일)

접 수 일 : 2024. 04. 29

수 정 일 : 2024. 05. 27

게재확정일 : 2024. 05. 28

교신: 양자연, 305-8572, 일본 이바라키현 츠크바시 텐노우다이 1-1-1, 츠크바대학교 인간계(교육) 특임연구원 (yang.jayeon.gt@u.tsukuba.ac.jp)

Correspondence: Ja Yeon Yang, yang.jayeon.gt@u.tsukuba.ac.jp