



### 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원 저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)



교육학박사 학위논문

지속가능발전교육(ESD)을 연계한  
가정과 교육과정 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 가정교육 전공

윤 소희

# 지속가능발전교육(ESD)을 연계한 가정과 교육과정 연구

지도교수 손상희

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함

2023년 2월

서울대학교 대학원  
협동과정 가정교육 전공  
윤소희

윤소희의 박사 학위논문을 인준함

2023년 2월

위원장 진미정 (인)

부위원장 소경희 (인)

위원 유난숙 (인)

위원 이수희 (인)

위원 손상희 (인)

## 국문초록

지속가능발전은 지속가능성의 가치를 실현하기 위한 전 지구적 차원의 노력으로, 교육은 지속가능발전의 과제를 해결하기 위한 핵심적인 수단으로 발전해 왔다. 학교 교육에서도 지속가능성의 원칙과 가치를 학교 교육과정에 통합할 것을 권고하고 있으며, 세계적으로 지속가능발전교육을 학교 교육과정에 연계하기 위한 시도들을 이어가고 있다. 우리나라의 경우에도, 2022 개정 교육과정 총론에서 지속가능발전 과제에 대한 대응 능력을 개정 중점 사항으로 강조하고 있으며, 지속가능한 발전이 포함된 가치를 교육목표에 포함하고, 모든 교과에 연계할 것을 제안하고 있다. 그러나 여전히 지속가능발전교육을 가정교과에 연계하기 위한 체계적이고 일관성 있는 지침이 부재하고, 지속가능발전 관점에 대한 이해 부족으로 실제 학교 현장에서 지속가능발전교육을 가정교과에 연계하여 실행하는 것에 어려움을 겪고 있는 실정이다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하였으며, 연구의 목적은 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육목표와 교육내용의 선정 방향을 고찰하여 교육목표 프레임워크와 교육내용 선정 준거를 도출하고, 이에 근거하여 교육목표 차원의 지속가능성 핵심역량을 규명하고 교육내용을 제안하여, 실제 가정과 수업 현장에서 지속가능발전교육을 실행하는데 활용할 수 있는 자료를 제공하는 것이다.

이를 위해, 먼저 문헌연구를 통해 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육목표의 선정 방향을 고찰하여 교육목표 프레임워크를 도출하였고, 이에 근거하여 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육내용의 선정 방향을 고찰하여 교육내용 선정 준거를 마련하였다. 다음으로, 텔파이 연구를 통해 교육목표 차원의 지속 가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안하였고, 지속 가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정에 연계하여 지속 가능성 핵심역량 프레임워크를 제시하였다. 마지막으로, 2022 개정 가정과 교육과정의 내용요소를 분석하여 시사점을 도출하였고, 교육내용 선정 준거를 반영하여 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계를 제안하였다.

본 연구의 결과와 그에 따른 시사점은 다음과 같다.

첫째, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육 목표와 교육내용의 선정 방향을 제시하였다. 먼저 교육목표의 선정 방향을 고찰하였는데, 교육과정을 설계하는 데 있어서 교육과정의 구성요소인 교육목표의 성격과 내용을 밝히는 작업부터 선행될 필요가 있으며, 교육목표는 교육내용 선정의 근거가 되기 때문이다. 문헌연구를 통해 고찰한 내용을 종합해 보면, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표는 단기적으로 지식, 기능, 태도·가치를 통합하여 지속가능성 핵심역량을 함양하는 것이고, 중기적으로 지속가능발전과 관련된 문제해결을 위한 행동을 취하는 것이며, 장기적으로 SDGs 달성을 기여함으로써 지속가능발전이 가능한 사회를 실현하고 궁극적으로 개인·가족을 둘러싼 모두를 위한 환경적, 경제적, 사회적 조건을 형성하는 것 즉 웰빙에 이르는 것으로 밝혀졌다.

다음으로 교육목표에 근거하여 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육내용의 선정 방향을 고찰한 결과, ① 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영 ② 개인적 행동과 사회적 참여로의 확장 ③ SDGs 연계 ④ 지속가능발전 관점 반영을 포함하는 4개의 교육내용 선정 준거를 도출하였다.

본 연구는 교육과정의 구성요소인 교육목표와 교육내용의 선정 방향을 고찰하여 교육목표 프레임워크와 교육내용 선정 준거를 제시함으로써, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 내적 일관성이 있는 준거를 마련하였는데 그 의의가 있다.

둘째, 텔파이 연구를 통해 전문가들의 의견을 수렴하여 가정교과 맥락의 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일과 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 도출하였다. 그 결과, 가정교과 맥락의 지속가능성 핵심역량으로 시스템 사고, 예측, 가치 사고, 전략적, 대인관계, 비판적 사고-성찰, 실천적 문제해결 역량을 포함하는 7개의 지속가능성 핵심역량을 제안하였으며, 지속가능성 핵심역량을 구체적으로 규명하여 20개의 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안하였다. 그리고 지속가능성 핵

심역량을 실천적 문제해결 과정에 연계하여 개인·가족을 둘러싼 지속가능발전과 관련된 도전의 맥락에서 실천적 추론의 과정을 통해 문제를 해결하고 최선의 행동을 취할 수 있도록 하는 통합된 관점의 상호 연관성이 있는 지속가능성 핵심역량의 집합인 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제안하였다.

본 연구는 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안함으로써, 교육목표, 교육내용 선정을 위한 참조체계를 제공하였다는 데 그 의의가 있다. 나아가 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제시함으로써, 지속가능성 핵심역량을 분절적 목록이 아닌 문제해결 과정에서 상호 연계된 집합으로 제시하였는데 그 의의가 있다.

셋째, 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소를 분석하였고, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계를 제안하였다. 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소를 분석한 결과, 지속가능성 핵심역량과의 연계성, SDGs 연계성, 지속가능발전 관점은 일부 내용요소에서만 확인할 수 있었고, 사회적 참여로 확장되는 내용요소는 전혀 제시되지 않고 있었으며, 지속가능발전교육을 실행하기에 여전히 미흡한 것을 확인할 수 있었다.

이러한 연구결과를 반영하여, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용으로, 7개의 지속가능성 핵심역량이 통합적으로 함양될 수 있고, 개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고 사회적 참여로 확장될 수 있고, SDGs와 연계되고, 시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화를 추구하고, 환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 인식할 수 있도록 지속가능발전 관점이 내재된 교육내용을 제안하였다.

그리고 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계를 제안함에 있어, 내용요소와 지속가능성 핵심역량의 연계성을 제시하고, 지속가능성 핵심역량의 메타역량인 실천적 문제해결 역량을 핵심 아이디어와 함께 상위구조로 제시하였다.

본 연구는 실제 교육현장에서 2022 개정 가정과 교육과정에 연계하여

지속가능발전교육을 실행할 수 있는 내용체계를 제안하였는데 그 의의가 있다. 나아가 내용요소와 지속가능성 핵심역량의 연계성을 내용체계 안에 제시하고 실천적 문제해결 역량을 상위구조로 제시함으로써, 교육 내용 선정뿐 아니라 교육내용 제시 방식에 대한 시사점을 제공하였다는 데 그 의의가 있다.

본 연구를 통한 학교 현장에서의 활용방안은 다음과 같다.

본 연구는 실제 가정과 교육현장에서 2022 개정 가정과 교육과정에 연계하여 지속가능발전교육을 위한 수업을 설계할 때, 교육목표, 교육내용 선정 및 교수·학습 과정 설계를 위한 준거로 활용될 수 있을 것이다. 지속가능성 핵심역량 프로파일은 지속가능성 핵심역량 함양을 위한 구체적인 목표 지점을 설정하고, 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 교육내용을 선정하는 기준으로 활용될 수 있을 것이며, 지속가능성 핵심역량 프레임워크는 지속가능발전과 관련된 문제를 해결하는 과정에서 지속가능성 핵심역량이 어떻게 상호작용하여 함양되는지에 대한 구체적인 학습 과정을 포착하여 교수·학습 과정에 적용할 수 있을 것으로 기대한다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 교육과정의 구성요소인 교육목표, 교육내용의 선정 방향을 고찰하였지만, 교수·학습방법, 평가를 포함하는 일련의 과정에 대한 전체적인 방향을 제시하지 못하였다. 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 전체적인 요소들을 규명하는 연구가 후속연구로 이루어지기를 기대한다.

둘째, 본 연구는 지속가능성 핵심역량의 유형과 충위를 구분하지 않았고, 학교 급별로 심화하여 제시하지 못하였다. 지속가능성 핵심역량을 보다 구체화하고 학교 급별로 심화할 수 있는 후속연구가 이루어지기를 기대한다.

셋째, 본 연구는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육 내용을 제안할 때, 내용요소와 지속가능성 핵심역량과의 연계성을 지속

가능성 핵심역량 프로파일에 근거하여 제시하였지만, 내용요소와 지속가능성 핵심역량 간의 명확한 개념화를 제시하지는 못하였다. 이와 관련된 연구는 역량에 기반한 교육과정을 설계하는 데 있어서 의미 있는 시사점을 제공할 것이며, 후속연구로 이루어지기를 기대한다.

주요어 : 지속가능발전교육, 가정과 교육과정, 역량, 지속가능성 핵심역량, 지속가능발전목표, 실천적 추론

학 번 : 2020-38107

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 .....	1
2. 연구목적과 연구내용 .....	5
II. 이론적 배경 .....	8
1. 지속가능발전교육 .....	8
가. 지속가능발전교육의 개념 .....	8
나. 지속가능발전교육과 지속가능발전목표 .....	10
다. 지속가능성 핵심역량 .....	15
2. 가정과 교육과정과 지속가능발전교육 .....	21
가. 교육과정과 교육과정 설계 .....	21
나. 가정과 교육과정 .....	23
다. 가정과 교육과정과 지속가능발전교육 관련 연구 .....	27
III. 연구방법 .....	33
1. 문헌연구 .....	34
2. 텔파이 연구 .....	34
3. 교육내용 분석 방법 .....	37
IV. 연구결과 .....	38
1. 지속가능발전교육 연계 가정과 교육과정 교육목표 및 교육내용 선정 방향 .....	38
가. 교육목표 선정 방향 .....	38
나. 교육내용 선정 방향 .....	43
2. 교육목표로서의 지속가능성 핵심역량 .....	53
가. 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일 .....	53
나. 지속가능성 핵심역량과 가정교과 실천적 문제해결 과정의 연계 .....	70
3. 지속가능발전교육 연계 2022 개정 가정과 교육과정 교육내용 .....	73
가. 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소 분석 .....	73
나. 지속가능발전교육 연계 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계 .....	83

V. 결론 및 논의 .....	102
참 고 문 헌 .....	110
부 록 .....	120
Abstract .....	140

## 표 목 차

<표 II-1> SDGs 달성을 위한 교육의 역할 .....	14
<표 II-2> 지속가능성 핵심역량 목록 .....	18
<표 III-1> 연구내용과 연구방법 .....	33
<표 III-2> 멜파이 연구 참여자 정보 .....	35
<표 IV-1> 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 교육내용 선정 준거 .....	53
<표 IV-2> 지속가능성 핵심역량의 개념적 정의 .....	56
<표 IV-3> 지속가능성 핵심역량 프로파일 초안 .....	59
<표 IV-4> 지속가능성 핵심역량 프로파일에 대한 1차 검증 결과 ..	61
<표 IV-5> 전문가 의견에 기초한 수정사항 .....	65
<표 IV-6> 지속가능성 핵심역량 프로파일에 대한 2차 검증 결과 ..	67
<표 IV-7> 지속가능성 핵심역량 프로파일 최종안 .....	69
<표 IV-8> 2022 개정 가정과 교육과정 내용요소 분석준거 .....	74
<표 IV-9> ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역 내용요소 분석 결과 .....	76
<표 IV-10> ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역 내용요소 분석 결과 ..	79
<표 IV-11> 지속가능발전교육 연계 2022 개정 가정과 교육과정 교육내 용 제안 근거 .....	83
<표 IV-12> ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역에서 교육내용 제안 결과 ..	86
<표 IV-13> 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역의 내용체계 .....	89
<표 IV-14> ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역에서 교육내용 제안 결과 .....	95
<표 IV-15> 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 ‘생활환경과 지속가능한 선택’의 영역의 내용체계 .....	98

## 그 림 목 차

[그림 II-1] SDGs 목표 간 연결 .....	12
[그림 II-2] 문제해결 프레임워크에 연계된 지속가능성 핵심역량 .....	19
[그림 II-3] 실천적 추론 과정 .....	25
[그림 IV-1] 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표 프 레임워크 .....	43

[그림 IV-2] 교육목표 프레임워크에 근거한 교육내용 선정 방향 .....	44
[그림 IV-3] 지속가능발전 관점 .....	52
[그림 IV-4] 지속가능성 핵심역량 프레임워크 .....	71

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성

‘지속가능한’이라는 수식어는 일상적으로 사용되고 있으며, ‘지속가능성’은 사회 각 영역에서 중요한 가치로 성장하기 시작했다. 이는 기존의 삶의 방식으로는 현재와 같은 미래를 담보할 수 없다는 시대적 공감이 사회 전반에서 확산되었기 때문이다. 지속가능발전은 이러한 지속가능성의 가치를 실현하기 위한 전 지구적 차원의 노력으로, “미래세대의 욕구 충족을 위한 여건을 제한하지 않으면서도 현세대의 욕구를 충족시킬 수 있는 발전”을 의미한다(WCED, 1987).

이러한 시대적 흐름에 힘입어, 지속가능발전교육(ESD)은 지속가능발전의 과제를 해결하기 위한 이행수단으로 발전해 왔다. 지속가능발전교육은 지속가능발전의 원리, 가치, 실천을 교수·학습 모든 과정에서 통합하는 것으로, 모든 개인이 사회적으로 정의롭고, 경제적으로 성장 가능하며, 생태적으로 지속가능한 미래에 기여할 수 있도록 지식, 가치, 기능 등을 습득할 수 있는 기회를 제공하는 것이다(UNESCO, 2005).

지속가능발전교육은 평생에 걸쳐 형식적·비형식적으로 제공될 수 있는데, 특히 학교 교육과정은 지속가능발전을 위한 다양한 학습경험을 제공하는 기회의 장으로 중심적 역할을 담당하는 곳이다. 우리나라 학교 교육과정에서 지속가능발전교육은 독립된 교과가 아니라, 각 교과에서 지속가능발전과 관련된 내용을 부분적으로 포함하고 있다. 그 중, 가정교과는 삶의 맥락을 직접적으로 다룬다는 측면에서 지속가능발전에 대한 숙고가 매우 중요한 교과로 평가받고 있다(김호석, 강상규, 2011). 가정교과는 개인·가족을 둘러싼 실제 삶의 맥락에서 지속가능성을 저해하는 문제를 주도적으로 해결할 수 있도록 하는 실천적 교육이 가능하다는 측면에서 본질적으로 지속가능발전교육을 실현하는 교과이기 때문이다.

그러나 지속가능발전교육을 교과에 연계하기 위한 체계적이고 일관성 있는 지침이 부재하고, 지속가능발전 관점에 대한 이해 부족으로 실제 학교 현장에서 지속가능발전교육을 가정교과에 연계하여 실행하는 것에

어려움을 겪고 있는 실정이다. 그 배경을 살펴보면, 지속가능발전의 개념이 너무 규범적이고 모호하여, 교육과정 설계를 위한 준거가 되기에 어려움이 있으며(오수길, 꽈병훈, 2019), 교육과정 설계를 위한 구체적이고 일관성 있는 지침이 부재하기 때문이다(Charif, 2022; Martin et al., 2015).

따라서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정을 설계하기 위해서는 우선적으로 교육과정 설계의 기본이 되는 교육목표와 교육내용의 선정 방향을 이론적으로 고찰하여 교육과정 설계를 위한 준거를 구축할 필요가 있다.

한편, 지속가능발전교육은 단순히 지속가능발전과 관련된 지식, 이론을 배우는 것 이상의 의미를 지니며, 지식습득, 가치 및 태도 형성, 기능에 기초하여 지속가능발전에 동참할 수 있는 행동을 취할 수 있는 역량 함양에 초점을 맞출 필요가 있다. 이런 측면에서 지속가능발전교육은 지식 중심의 전통적 교육과정을 벗어나 역량을 함양할 수 있는 새로운 접근의 교육과정 설계가 요구된다. 전통적인 교육과정에서 미래와 사회는 예측 가능한 것으로 전제되어 객관적인 지식관이 작용하며, 교육과정은 학문에 기반을 둔 교과를 중심으로 그 교과 지식을 효율적으로 선정·조직하는 것이었다(한지희, 2014). 그러나 불확실성이 증가하고 급변하는 시대적 흐름에서 지식은 고정된 것이 아니라 다양한 맥락에서 끊임없이 생성될 수 있는 것으로, 단순하게 아는 것이 아닌 아는 것을 실제 삶에 전이 시킬 수 있는 역량이 중요해졌다(소경희, 2012).

특히, 기후위기, 생태변화, 사회적 불평등 등과 같은 인류의 지속가능 발전을 저해하는 위기를 극복하기 위해서는 문제를 해결하고 바람직한 행동을 취할 수 있는 역량을 함양하는 것은 필수적이다. 지속가능발전교육에서 역량은 지속가능발전과 관련된 이론적 지식, 실천을 위한 방법론적인 기능, 행동 및 의사결정을 위한 윤리적 방향성을 제공하는 태도 및 가치를 통합하는 것이며, 이를 통해 지속가능성의 맥락에서 의사결정을 하고, 행동에 이르게 되는 것이다(久保桂子, 2020).

지금까지 지속가능발전교육에서 요구되는 핵심역량에 관한 논의들이 상당히 진전되어 왔으며, 각 기관과 연구자들은 지속가능성 핵심역량(key competencies in sustainability)을 표준화된 목록으로 제공하고 있

다. 지속가능성 핵심역량은 학습자에게 기대되는 목표이자 학습결과로, 교육내용 선정을 위한 기준이 될 수 있다는 측면에서 중요하다. 각 교육 현장에서 지속가능성 핵심역량의 표준화된 목록을 수용할 수도 있지만, 각 교육현장이 처한 맥락에 따라 지속가능성 핵심역량을 조정하고 재구성하는 것도 의미가 있다(Kioupi & Voulvouli, 2019; Wilhelm et al., 2019). 이는 교과가 처한 지속가능성의 비전이 다를 수 있고, 교과의 정체성을 반영할 수 있기 때문이다. 따라서 가정교과 맥락에서 지속가능성 핵심역량을 조정하고, 가정과 교육과정에서 교육목표와 교육내용 선정을 위한 기준으로 활용할 수 있는 지속가능성 핵심역량의 구체적인 프로파일을 제공할 필요가 있다.

그러나 지속가능성 핵심역량에 관련된 다양한 논의들이 진전되어 왔음에도 불구하고 지속가능성 핵심역량이 여전히 분절적이고 과편화된 담론에 머무르고 있음이 지적되었다(Wiek et al., 2011). Wiek et al.(2011)는 지속가능성 핵심역량이 분절적인 목록으로 제시되고 있는 문제점을 해결하기 위해, 지속가능성 핵심역량을 문제해결 과정에 연계하여 제시하여, 통합된 관점의 상호 연관성이 있는 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제시하였다. Wiek et al.(2011)의 연구는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정을 설계하는데 있어 의미 있는 시사점을 제공한다. 왜냐하면, 지속가능성 핵심역량은 단순하게 학습내용을 습득하여 함양되는 것이 아니라, 지속가능발전과 관련된 문제해결 과정에서 관련 지식, 기능, 태도·가치의 상호작용을 통해 학습자가 스스로 개발하는 과정에서 함양되기 때문이다(UNESCO, 2017). 즉, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정을 설계하는 데 있어, 학습자가 지속가능성 핵심역량을 함양하고 성장하는 과정에 초점을 맞출 필요가 있음을 시사한다.

비판과학 관점의 가정과 교육은 실천적 추론 과정을 통해 과정에 초점을 맞춘 교육과정을 시도해 왔다. 실천적 추론과정은 일련의 사고, 판단, 행동과 반성의 순환과정을 통해 문제해결을 위한 다양한 대안을 탐색하고 최선의 행동에 이르게 되는 것을 의미하는데(유태명, 이수희, 2010), Celleja(2014)가 지속가능발전교육에서의 문제해결 과정을 단순한 지적과정이나 성찰단계에 머무르는 것이 아니라, 새로운 관계나 역할을 탐색하고 행동과정을 계획하고 해결방안을 테스트하고 해결책을 자신의 삶에

연계하는 과정을 통해 행동에 이르는 것이라고 설명한 것과 그 방향이 일치한다고 할 수 있다. 따라서 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 문제 해결 과정인 실천적 추론 과정에 연계하여, 지속가능성 핵심역량의 상호 의존적인 집합을 통합적으로 제시하는 것은 지속가능성 핵심역량을 과정 중심 교육과정에 통합하기 위한 의미 있는 시도가 될 것이다.

지금까지 가정교과에서 지속가능발전교육과 관련되어 이루어진 국내연구는 교과서 내용분석 연구와 교수·학습 지도안을 개발하는 연구로 크게 구분된다. 교과서 내용분석은 특정 단원을 중심으로 지속가능발전교육 영역의 내용을 환경, 경제, 사회적 차원으로 구분하여 관련성을 확인하는 연구(김샛별, 김예슬, 2020; 김지선, 2018; 육경민, 2020a; 장다원 외, 2020; 주수언, 2016)와 지속가능발전목표(SDGs), 국가지속가능발전목표(K-SDGs)의 내용과 관련성을 확인하는 연구로 구분된다(임정하 외, 2020; 최성연 외, 2019).

다음으로 지속가능발전교육을 가정교과에 연계하기 위해 전통적인 프로그램을 벗어나 다양한 접근으로 교수·학습지도안을 개발하려는 새로운 시도와 실천들이 문제 중심학습법을 통한 융합 프로그램 개발(윤호정 외, 2020), 디자인씽킹 프로세스를 활용한 개발(육경민, 2020b), 체인지메이킹 교육을 통한 프로그램 개발(김남은, 2020; 김샛별, 2020)을 통해 제안되었다. 그리고 SDGs를 연계하여 교육프로그램을 개발하는 연구(김은경, 조재순, 2020; 백다영, 2020; 이정은, 유난숙, 2022; 임정하 외, 2022; 최예지 외, 2020)가 이루어졌다.

지속가능발전교육 관련 연구들을 살펴본 결과, 가정교과가 지속가능발전교육을 위한 핵심적인 역할을 담당해야 하는 교과임에도 불구하고, 지속가능발전교육과 관련된 내용이 미흡하게 다뤄지고 있었으며, 환경, 경제, 사회적 차원을 통합하여 반영하지 못하고 있었다. 또한 교과서 내용이 개념 정의, 설명 및 일반화의 방식으로 제시되고 있어, 여전히 학문 중심의 전통적인 교육과정에 머물러 있어 지속가능발전과 관련된 문제를 해결할 수 있는 역량을 함양하기에 역부족이었다.

지속가능발전교육을 위한 가정과 교육의 연구는 초기단계라고 볼 수 있다. 앞서 언급했듯이, 특정 영역, 특정 단원을 중심으로 교과서 내용 현황을 확인하고, 새로운 교수·학습 방법으로 교수·학습 과정안을 개발하

는 것도 중요하지만, 그것들에 앞서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위해 기저를 이루는 이론적 논의가 선행될 필요가 있으며, 이에 근거하여 실제 교육과정에 적용할 수 있는 교육목표와 교육내용을 제안할 필요가 있다.

특히, 2022년 12월, 2022 개정 교육과정이 고시되었고, 2025학년부터 새로운 교육과정이 전면적으로 적용될 예정이다. 2022 개정 교육과정 총론에서는 지속가능발전 과제에 대한 대응 능력을 개점 중점 사항으로 강조하고 있으며, 지속가능한 발전이 내재된 가치를 교육목표에 포함하고, 모든 교과에 연계할 것을 제안하고 있다(교육부, 2022). 이러한 시점에서 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계가 지속가능발전교육을 실행하기에 적절한지를 확인하고, 현장 교사들이 지속가능발전교육을 연계한 가정과 수업이 가능하도록, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계를 제안하는 것은 매우 시의 적절하다.

## 2. 연구목적과 연구내용

본 연구는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육목표와 교육내용의 선정 방향을 고찰하여 교육목표 프레임워크와 교육내용 선정 준거를 도출하고, 이에 근거하여 교육목표 차원의 지속가능성 핵심역량을 규명하고 교육내용을 제안하여, 실제 가정과 수업 현장에서 지속가능발전교육을 실행하는데 활용할 수 있는 자료를 제공하는데 그 목적이 있다.

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 지속가능발전교육을 가정과 교육과정에 연계하는 데 있어, 교육목표와 교육내용의 선정 방향을 이론적으로 고찰하여 교육목표 프레임워크와 교육내용 선정 준거를 도출함으로써, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위해 기저를 이루는 일관성 있는 준거를 제공하고자 하였는데 그 의의가 있다.

둘째, 실제 가정과 교육현장에서 활용할 수 있는 교육목표 차원의 지속가능성 핵심역량에 대한 참조체계를 제공하여, 교육목표, 교육내용 선

정을 위한 기준을 마련하고자 하였으며, 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제시함으로써, 지속가능성 핵심역량을 분절적 목록이 아닌 문제해결 과정에서 상호연계된 집합으로 제시하고자 하였다는 데 그 의의가 있다.

셋째, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 교육 내용을 제안하는 데 있어, 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용 요소를 분석한 결과의 시사점과 연구내용 1에서 도출된 교육내용 선정 준거를 반영하여 내용체계를 제안하고자 하였으며, 실제 교육현장에서 2022 개정 가정과 교육과정에 연계하여 지속가능발전교육을 실행할 수 있는 내용체계를 제안하고자 하였다는 데 그 의의가 있다.

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구내용은 다음과 같다.

## **1. 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육 목표와 교육내용의 선정 방향을 제시한다.**

1-1. 문헌연구를 통해 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육목표의 선정 방향을 고찰하여, 교육목표 프레임워크를 도출한다.

1-2. 도출된 교육목표 프레임워크에 근거하여, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용의 선정 방향을 고찰하여, 교육내용 선정 준거를 도출한다.

## **2. 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표로서의 지속가능성 핵심역량을 규명한다.**

2-1. 델파이 연구를 통해 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안한다.

2-2. 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제시한다.

3. 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용을 제안 한다.

3-1. 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소를 연구내용 1에서 도출된 교육내용 선정 준거를 기준으로 분석하고 시사점을 도출한다.

3-2. 도출된 시사점과 교육내용 선정 준거를 반영하여, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계를 제안한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 지속가능발전교육

#### 가. 지속가능발전교육의 개념

지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)은 지속가능발전의 과제를 촉진하기 위한 핵심수단으로 언급되면서 발전되었다. 지속가능발전은 1987년 UN의 세계환경개발위원회(The World Commission on Environment and Development, WCED), 일명 브룬트란트(Brundtland) 보고서 「우리 공동의 미래」(Our common future)에서 “미래세대의 고유한 욕구를 충족시킬 수 있는 능력을 저해하지 않으면서 현 세대의 욕구를 충족시키는 발전”으로 정의되었다(WCED, 1987).

이후, 1992년 리우 유엔환경개발회의(UN Conference on Environment and Development, UNCED)에서 채택된 ‘리우선언’의 ‘의제 21(Agenda 21)’에서는 지속가능발전을 인류 공통의 이념으로 설정하고, ‘환경적으로 건전하고 지속가능한 발전’으로 정의되었고, 리우회의 10년 후인 2002년 요하네스버그에서 개최된 지속가능발전 세계정상회의(World Summit on Sustainable Development, WSSD)에서는 상호의존적으로 관련성이 있는 지속가능발전의 세 기둥인 경제적 발전, 사회적 발전, 환경보존을 지역적, 국가적, 전 지구적 차원에서 강화하기 위해 공동의 책임을 강조하면서 경제발전, 환경보존, 사회발전을 세 축을 통합하는 개념으로 확장되었다. 이와 같이, 지속가능발전 개념은 과거 환경적 차원이 보다 강조된 개념이었으나, 점차적으로 경제적 성장, 사회적 안정, 환경보존을 포괄적으로 고려하는 발전 개념으로 변모되어 왔으며, 지금도 완성된 개념이 아니라 진화 중인 개념이다(유네스코한국위원회, 2007).

한편, 지속가능발전교육 담론은 1992년 리우회의 결과 채택된 ‘의제 21’(Agenda 21)에서 본격적으로 논의되기 시작하였다. ‘의제 21’에서는 교육은 환경과 발전에 관련된 문제를 논쟁하고 해결할 수 있는 역량을 함양하기 위해 필수적 조건이라고 언급하였다 구체적으로 살펴보면, ‘의제 21’의 36장에서는 지속가능발전을 위한 교육은 지속가능발전에 부합

할 수 있는 가치, 견해, 능력, 행동방식을 형성하고, 시민들이 의사결정과정에 적극적으로 참여하도록 하기 위해 매우 중요함을 강조하였다.

그로부터 10년 후인 2002년 요하네스버그 지속가능발전 세계정상회의에서는 ‘의제 21’의 지난 10년을 평가하고 향후 실행계획을 세웠는데, 모든 교육 분야에서 지속가능발전을 교육체계에 통합함으로 교육이 변화를 위한 중심적 역할을 할 것을 권고하였다. 그리고 2002년 UN총회는 2005년부터 2014년까지 ‘지속가능발전교육 10년(Decade of Education for Sustainable Development, DESD)’으로 선언하고 결의문을 채택하였다. 지속가능발전교육 10년의 목표는 리우에서 의결하고 요하네스버그에서 재확인한 ‘의제 21’을 실행하고, 지속가능발전의 원리를 교육체계에 정착시키는 것이었다.

DESD M&E 지침문서에는 지속가능발전교육을 다음과 같이 규정하고 있다(유네스코한국위원회, 2010, 오수길, 곽병훈, 2019에서 인용됨).

지속가능발전교육은 지속가능성의 근간을 이루는 이상과 원칙에 기초한 학습과정이며, 모든 수준형태의 교육과 관련성이 있다. 지속가능발전교육은 양질의 교육을 제공하고 지속가능한 인적 자원을 개발하기 위해 ‘알기 위한 학습’, ‘존재하기 위한 학습’, ‘함께 살기 위한 학습’, ‘행동하기 위한 학습’, ‘자신과 사회를 변화시키기 위한 학습’을 지원한다. 지속가능발전교육은 빈곤 균절, 지속가능한 생활양식, 기후 변화, 양성평등, 기업의 사회적 책임 등과 같은 주요 이슈들과 관련된 양질의 교육·학습을 위한 종합적인 패키지로 이해되어야 한다.

그 후, ‘지속가능발전교육 10년’의 후속 활동으로 ‘지속가능발전교육 국제 실천 프로그램’(Global Action Programme on Education for Sustainable Development, GAP)이 제안되었다. ‘지속가능발전교육 국제 실천 프로그램’은 2015년부터 2019년까지의 5년 계획으로, 모든 수준, 모든 영역의 교육에서 지속가능발전교육을 활성화하기 위한 국제적 합의이다. 이 프로그램은 모든 사람이 지속가능한 미래에 기여할 수 있는 권한을 가질 수 있도록, 이를 위한 지식, 기능, 태도를 함양하기 위해 교육과 학습의 방향을 조정할 것을 목표로 하였다.

GAP의 교훈을 토대로, 2020년부터 2030년까지 지속가능발전교육 이행을 위한 국제 운영 체계인 ‘지속가능발전교육 2030’이 수립되었다. ‘지속가능발전교육 2030’은 지속가능발전의 이념을 달성하기 위한 인류 공동의 목표인 지속가능발전목표(SDGs) 달성을 위한 교육의 역할을 강조하며, 교육의 목적과 가치를 검토하여 모든 수준의 교육에서 지속가능발전을 촉진하는 교육과 학습을 강화하는 것을 목표로 하였다.

이처럼, 지난 30년 동안 교육은 지속가능발전을 실현하기 위한 핵심적인 수단으로 인식되어 왔으며, 지속가능발전교육을 통해 지속가능발전의 원리, 가치, 실천을 교육체계에 통합하고, 교육과 학습을 강화하려는 노력을 지속해 오고 있다.

UNESCO(2005)는 지속가능발전교육은 모든 연령의 사람들이 지속가능한 미래를 위한 책임을 수용할 수 있도록 새로운 비전을 제시하는 역동적인 개념으로 교육의 목표 및 이념, 삶의 태도 및 가치, 생활양식 등을 전환시키는 패러다임으로 정의 내리고 있다. 그리고 유네스코한국위원회(2021)에 따르면, 지속가능발전교육은 학습자가 문화적 다양성을 존중하고, 환경, 경제, 사회적 지속가능성을 위해 지식, 기능, 가치·태도를 동원하여 책임 있는 의사결정과 행동을 할 수 있도록 지원하는 것이다.

요약하자면, 지속가능발전교육은 지속가능발전을 실현하기 위해, 지속가능발전의 원칙, 가치를 교육체계에 통합하여, 학습자들이 환경적, 경제적, 사회적 지속가능성을 위한 지식, 기능, 가치·태도를 동원하여 역량을 함양하고 이를 통해 책임 있는 의사결정과 행동에 이르도록 하는 교육이다.

## 나. 지속가능발전교육과 지속가능발전목표

2015년 제70차 UN총회에서는 《세상의 변혁: 2030 지속가능발전 의제 (Transforming our world; the 2030 Agenda for Sustainable Development》를 채택하고, 지속가능발전의 이념을 실현하기 위한 인류 공동의 목표로, 17개의 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)와 169개의 세부목표를 발표하였다. SDGs는 2000년 유엔 정상들에 의해 합의된 2015년까지 달성해야 할 8개의 목표인 새천

년개발목표(Millenium Development Goals: 이하 MDGs)의 연장선에서, MDGs의 미완의 과제들을 완성하고, 새로운 문제를 해결하기 위해 도출되었다.

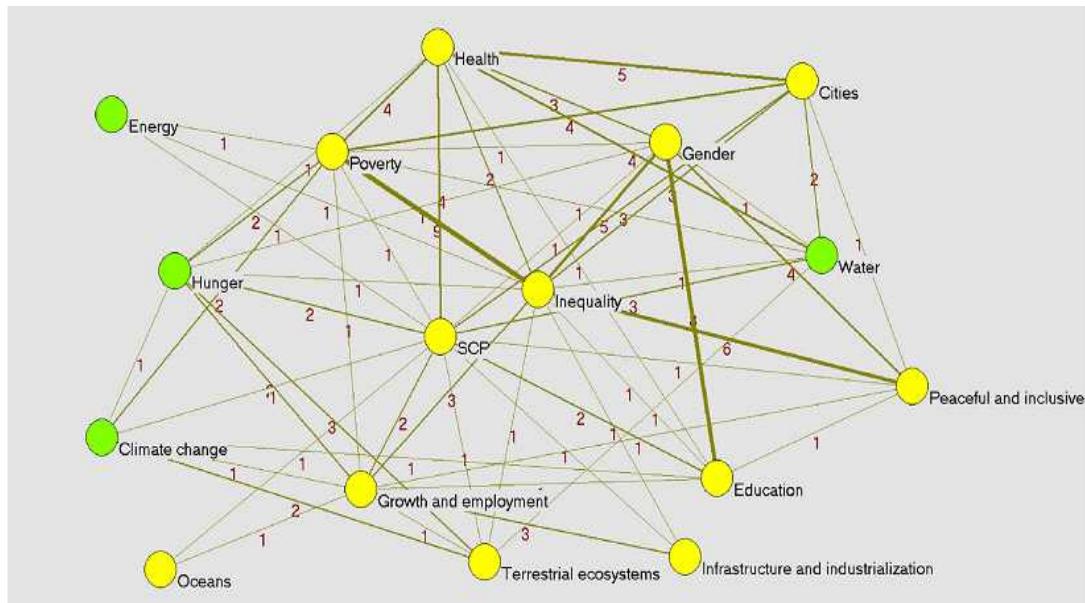
이처럼 SDGs가 MDGs를 계승하고 있지만, SDGs가 MDGs와 구분되는 점은 다음과 같다. SDGs는 MDGs의 빈곤 극복, 보건, 교육, 식량 안보, 영양 등 우선순위를 유지하면서, 광범위한 경제적, 사회적, 환경적 목표들을 제시하고, 보다 평화롭고 포용적인 사회를 약속하고 있다(이창언, 2022). 그리고 MDGs가 개발도상국을 대상으로 절대빈곤 완화에 초점이 맞춰져 있었다면, SDGs는 선진국, 개도국 모든 국가를 대상으로 모든 형태의 빈곤과 불평등 감소를 목표로 하고 있다는 점이다(조영철, 이상원, 2019).

2030 지속가능발전 의제 서문에는 SDGs가 추구하는 가치와 방향성이 잘 드러나고 있다. ‘단 한 사람도 소외되지 않는 것(Leave no one behind)’이라는 슬로건을 걸고, 사람(People), 지구(Planet), 번영(Prosperity), 평화(Peace), 파트너십(Partnership)의 5개 영역에서 인류가 나아가야 할 방향을 결의하였는데, 결의 내용은 다음과 같다.

첫째, 인간 차원에서 모든 형태의 빈곤과 기아를 종식하여, 모든 인간이 존엄하고 평등하며, 건강한 환경에서 본인의 잠재력을 실현할 수 있는 것을 보장한다. 둘째, 지구 차원에서, 현세대와 미래세대의 욕구를 충족시킬 수 있도록 지속가능한 소비와 생산, 지속가능한 관리, 지속가능한 방식으로 천연자원을 관리하여, 환경을 보호한다. 셋째, 번영 차원에서 모든 인간이 자연과 조화 안에서 경제적, 사회적, 기술적 진보를 이룰 수 있도록 보장한다. 넷째, 평화 차원에서 공포와 폭력을 극복하고, 평화와 공정을 추구하고 포용적인 사회를 이룬다. 다섯째, 파트너십 차원에서 본 의제를 실행할 수 있도록 모든 국가와 모든 이해관계자를 포함하는 모든 사람이 참여하는 지속가능발전 글로벌 파트너십을 이룬다.

한편, Le Blanc(2015)는 네트워크 분석 방법을 통해 SDGs가 다루는 영역들이 서로 연계되어 있음을 밝히고, 목표 간 연결에 대한 종합적 네트워크를 [그림 II-1]과 같이 제시하였다. 이 그림에서 주목할 부분은 SDG12(지속가능한 소비와 생산), SDG10(불평등 완화), SDG1(빈곤종식) 및 SDG4(양질의 교육)가 SDGs 네트워크의 핵심에 속하며, 10개 이상의

다른 목표들과 연계되어 있다는 부분이다(Le Blanc, 2015). SDG12는 14개, SDG10은 12개, SDG1은 10개, SDG4는 10개의 다른 목표들과 관련성이 있음을 확인할 수 있다. 그리고 링크가 두꺼울수록 연결강도가 높은 것으로 볼 수 있는데, SDG4(양질의 교육)와 SDG5(양성평등), SDG1(빈곤종식)과 SDG10(불평등 완화), SDG10(불평등 완화)과 SDG16(평화와 정의와 제도) 사이의 강력한 연결고리가 있다. SDGs의 목표 간 연계성을 확인하는 것은 통합적 사고와 정책 통합을 촉진하는데 기여하고, SDGs는 가치와 도구적 목적에 따라 다양한 방법으로 맵핑될 수 있다(Le Blanc, 2015).



[그림 II-1] SDGs 목표 간 연결(Le Blanc, 2015, p. 181)

위에서 살펴본 SDGs 네트워크는 SDGs를 연계한 교육과정을 설계할 때, 참고할 필요가 있다. 교육과정을 설계할 때, 교육내용과 SDGs를 일대일로 대응시키는 것이 아니라 SDGs 간 상호관련성을 확인하여 통합적으로 접근할 필요가 있기 때문이다. 17개의 SDGs는 개별 문제의 해결이 아닌 통합적 문제해결을 통해 공동의 가치를 창출할 필요가 있다(大本久美子, 2021). 즉, SDGs를 적용하는 데 있어 SDGs의 각각의 목표를 분리하는 것은 목표 간의 긍정적인 시너지를 저해하므로, 상충관계를 완화하면서 목표 간 시너지를 구축할 필요가 있다(Kioupi & Voulvouliis,

2019).

지금까지 SDGs를 실현하기 위해, 교육은 핵심적인 수단으로 언급되어 왔다. 이는 17개의 SDGs에서 ‘양질의 교육’라는 교육차원의 목표를 독립적으로 제시하는 것을 통해서도 확인할 수 있다. 세부목표 SDG4.7에서 “2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전교육 및 지속가능 생활방식, 인권, 성평등, 평화와 비폭력 문화 증진, 세계시민의식, 문화다양성 및 지속가능발전을 위한 문화의 기여에 대한 교육을 통해 지속가능발전을 증진하기 위해 필요한 지식과 기능을 습득하도록 보장한다”라고 명시하고 있다.

따라서 SDGs를 실현하기 위한 교육의 역할을 확인할 필요가 있으며, 유네스코한국위원회(2018)는 17개의 SDGs 달성을 위한 교육의 역할을 <표 II-1>과 같이 구체적으로 제안하고 있으며, 이는 각 교육이 처한 맥락에 따라 조정할 필요가 있다고 하였다. 그리고 17개의 SDGs에 명시된 지속가능성 이슈들을 모든 종류의 학습에 통합할 필요가 있음을 강조하였다.

목표 1에서 5는 빈곤종식, 불평등 해소, 인간의 존엄성 회복을 목표로 하는 사회적 차원에 해당되고, 목표 8에서 12는 포용적 경제 환경을 만들고, 지속가능한 성장을 위한 힘을 만드는 것을 목표로 하는 경제적 차원에 속한다. 목표 6, 7, 13, 14, 15는 환경을 보호하고 지속가능한 지구를 목표로 하는 환경적 차원이다. 목표 16, 17은 목표 1부터 15까지 달성을 위한 조건과 방법을 제시하고 있다(오정화, 박영실, 2016).

<표 II-1> SDGs 달성을 위한 교육의 역할

	SDGs	영역	교육의 역할
1	빈곤종식	사회	교육은 빈곤 감소에 가장 효과적 방법 중 하나로, 저소득국의 기초 읽기능력이 향상되면 전 세계 빈곤율이 12% 감소한다.
2	기아해소와 지속가능농업	사회	어머니 교육은 자녀의 영양 상태를 개선 할 수 있다. 모든 어머니들이 초등교육을 이수할 수 있다면, 1.7백만 명, 중등교육을 이수할 수 있다면 12.2백만 명의 아동들이 정상적으로 성장한다.
3	건강과 웰빙	사회	교육수준이 높을수록 다양한 질병에 대해 인지하고, 이를 예방하는 조치를 취해 건강 관련 위험상태에 놓일 가능성이 줄어든다.
4	양질의 교육	사회	교육은 모든 연령의 학습자들이 세계 시민으로서 역할을 하는데 필요한 기술과 가치 즉 인권, 양성평등, 환경적 지속가능성 존중 등을 갖출 수 있게 교육하고 학습의 가치를 존중하는 문화를 통해 자신을 발전시킨다.
5	양성평등	사회	교육은 여성들이 그들의 가정, 지역사회, 직장 등에서 자신의 잠재력을 충분히 발휘할 수 있도록 한다.
6	물과 위생	환경	지역사회 구성원들이 위생과 건강 간의 상관성을 인식하고 위생시설을 개선한다.
7	에너지	환경	교육받은 시민들은 자신과 사회의 번영을 위해 지속 가능한 새로운 기술을 적용할 필요성을 인식하고 이를 활용하고자 한다.
8	양질의 일자리와 경제성장	경제	교육은 경제 발전과 번영을 위한 가장 강력한 동인 중 하나로 교육 연한이 1년 증가할수록 연간 GDP 성장률이 0.37% 증가 한다.
9	혁신과 인프라	경제	교육 수준이 높아질수록 국민의 삶을 개선시킬 수 있는 인프라를 구축하고 유지하는 데 필요한 중요 기술과 창의적 문제해결력을 갖출 수 있으며, 잘 구축된 인프라를 통하여 더 많은 아동들이 필요한 교육의 기회를 가질 수 있다.
10	불평등 완화	경제	다양한 인구, 지역, 문화적 특성을 지닌 아동들의 교육의 기회가 증가함에 따라, 자신의 권리와 요구를 정확히 주장 할 수 있게 되며, 더 나은 경제, 사회적 위치에서 사회적 불평등 해소에 기여한다.
11	지속가능한 도시	경제	양질의 교육을 통하여 사람들은 지속가능한 도시와 공동체를 위해 요구되는 창의적 방안을 제안한다.
12	지속가능한 소비와 생산	경제	지속가능한 교육은 사람들이 에너지와 물을 보다 효율적으로 활용하고 쓰레기를 재활용할 수 있는 가능성 to 증대시킨다.

13	기후변화 대응		교육의 수준이 높아질수록 환경에 대한 인식이 증가 한다. 환경교육은 기후변화, 해양 및 육상생태계 보존을 위한 국가 및 지역 차원의 노력을 위해 매우 중요하다. 환경교육의 목표를 달성하기 위해서는 초·중등 교육에서 환경보존과 관련된 기초 역량을 학습시키고, 이를 통해 국가 및 지역사회 구성원 대부분이 역량을 갖출 수 있다.
14	해양 생태계	환경	
15	육상 생태계		
16	평화와 정의, 제도	방법	교육은 평화, 관용, 건강한 시민사회를 형성하는데 중요한 역할을 한다. 초등교육을 받은 사람보다 중등교육을 받은 사람들이 다른 언어, 이민자, 성소수자, 타종교, HIV 보균자, 타 인종에 대하여 관용적이다.
17	파트너십	방법	파트너십은 SDGs를 달성을 할 수 있는 가장 효과적인 방법임이 증명 되었다.

출처. 유네스코한국위원회(2018). 한국교육과 SDG4-교육 2030, p. 12, 13. 재구성

주. 영역 구분은 오정화, 박영실(2016)을 적용함.

‘지속가능발전교육 2030’은 지속가능발전교육이 SDGs를 지원하는 핵심적인 역할을 할 것을 기대하고 있다. SDGs 달성을 위한 시간이 촉박하다는 점을 고려할 때, ‘행동의 10년’으로 일컬어지는 기간 동안, 지속가능발전교육을 강화시키는 것이 중요함을 강조하고 있다(유네스코한국위원회, 2021). 지속가능발전교육은 SDGs 달성을 위한 교육적 차원의 대안이 될 필요가 있다(조영철, 이상원, 2019).

이를 위해, 정책, 학습 환경, 교육자의 역량 강화, 청년의 권한부여와 참여, 지역차원의 실천에 지속가능발전교육과 17개의 SDGs를 통합시킬 것을 목표로 제시하였다(유네스코한국위원회, 2021). 특히, 학교 교육현장에서 SDGs를 통합하기 위해서는, SDGs를 연계한 수업모델을 개발하고 적용할 필요가 있다(조영철, 이상원, 2019).

## 다. 지속가능성 핵심역량

역량은 직업 분야에서 특정 상황의 맥락에서 과업을 성공적으로 평가 할 수 있는 개념에서 출발하였으나(McClelland, 1973), OECD의 DeSeCo 프로젝트에서 인간의 삶 전반을 아우르는 일반적 능력으로 확장되어 논의되기 시작하였고, 교육 분야에서도 중요한 가치로 대두되었다. 역량은

“단순한 지식, 기능뿐 아니라 태도와 가치를 포함하는 심리사회적 자원을 동원하여 복잡한 요구들을 충족시킬 수 있는 능력”으로(OECD, 2005), ‘Education 2030’에서는 “복잡한 요구를 충족시키기 위한 지식, 기능, 태도와 가치를 동원하는 능력”으로 보다 간결하게 정의내리고 있다 (OECD, 2018).

교육 분야에서 역량은 전통적인 지식 중심의 교육의 한계로 인해 주목 받기 시작하였다(소경희, 2009). 과학기술의 발전, 정보화, 세계화, 고령화 등으로 사회가 급변함에 따라, 인간은 복잡하고 예측하기 힘든 새로운 도전들을 직면하게 되었다. 이러한 문제들은 지식만으로 해결할 수 없고, 고정된 해결방법이 존재하지 않기 때문에, 전통적인 교육 패러다임의 전환을 요구한다. 특히, 기후위기, 생태변화와 같은 지구의 지속가능발전을 저해하는 위기를 극복하기 위해서는 문제를 해결하고 행동의 변화를 도모할 수 있는 역량 함양이 필수적이다.

이처럼, 지속가능발전교육에서도 역량은 지속가능발전의 과제를 해결하기 위한 핵심적인 능력이다. 지속가능발전교육에서 역량은 지속가능발전과 관련된 이론적 지식, 실천을 위한 방법론적인 기능, 행동 및 의사결정을 위한 윤리적 방향성을 제공하는 태도 및 가치를 통합하는 것을 의미하며, 이를 통해 지속가능성 맥락에서 의사결정을 하고, 행동에 이르게 되는 것을 의미한다(久保桂子, 2020). 이러한 지속가능발전을 촉진하기 위해 통합적 관점으로 상호 연계된 역량들의 집합이 지속가능성 핵심역량이다(Wiek et al., 2011).

지금까지 지속가능성 핵심역량에 관한 논의들이 진전되어 왔으며, 지속가능성 핵심역량의 목록이 제안되어 왔다(Brundiers et al., 2021; de Haan, 2010; Kioupi & Voulvouli, 2019; Rieckmann, 2012; UNESCO, 2017; Wiek et al., 2011; Wiek et al., 2015; Wilhelm et al., 2019). 예컨대 독일의 지속가능발전교육 프로젝트인 BLK ‘21’ 프로그램에서는 지속가능발전과 관련된 도전에 대해 행동하고 문제를 해결할 수 있는 지속가능성 핵심역량을 ‘형성역량(Gestaltungskompetenz)’으로 명명하고 있으며, 여기서 형성역량은 적극적인 사회참여를 통해 미래를 수정하고 형성해 나갈 수 있는 능력을 말한다. 형성역량은 예측 사고 역량, 학제 간 작업 역량, 국제적 인식과 관점의 변화에 대한 역량, 불완전하고 복잡한 정

보를 처리하는 역량, 참여 역량, 협력 역량, 개인의 결정 딜레마를 다루는 역량, 스스로 동기를 부여하고 다른 사람에게 동기를 부여하는 역량, 개인 및 문화 모델에 대한 반성 역량, 독립적 행동 역량, 윤리적 행동 역량 및 공감과 연대 역량의 12개의 핵심역량으로 구성된다(de Haan, 2010).

Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)는 지속가능성 핵심역량으로 시스템 사고 역량, 예측 역량, 규범적 역량, 전략적 역량, 대인 관계 역량 및 통합적 문제 해결 역량의 6개 역량을 제안하였다.

Rieckmann(2012)은 멜파이 연구를 통해 지속가능발전에 중요한 핵심 역량을 체계적 사고 및 복잡한 처리 역량, 예측 사고 역량, 비판적 사고 역량, 공정하고 생태적으로 행동하는 역량, 그룹 협력 역량, 참여 역량, 공감과 관점 전환 역량, 학제 간 작업 역량, 커뮤니케이션과 미디어 활용 역량, 혁신적인 프로젝트를 기획하고 실현하는 역량, 평가 역량 및 모호성과 좌절을 용인하는 역량을 선정하였다.

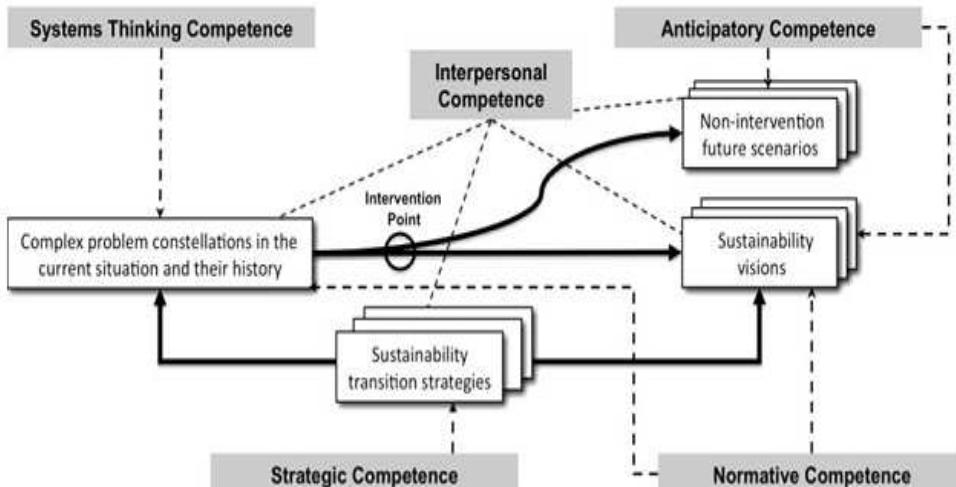
UNESCO(2017)에서는 Wiek et al.(2011)가 제시한 시스템 사고 역량, 예측 역량, 규범적 역량, 전략적 역량, 통합적 문제해결 역량에 협력 역량, 비판적 사고 역량, 자아 인식 역량을 추가하여 8개 지속가능성 핵심 역량을 제안하였다.

지금까지 논의된 지속가능성 핵심역량 목록을 요약하면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 지속가능성 핵심역량 목록

관련 연구	지속가능성 핵심역량 목록
De Haan(2008) ESD-related competencies (지속가능발전교육과 관련된 역량)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 예측적 사고 역량</li> <li>• 학제 간 작업 역량</li> <li>• 국제적 인식과 관점의 변화에 대한 역량</li> <li>• 불완전하고 복잡한 정보를 처리하는 역량</li> <li>• 참여 역량</li> <li>• 협력 역량</li> <li>• 개인의 결정 딜레마를 다루는 역량</li> <li>• 스스로 동기를 부여하고 다른 사람에게 동기를 부여 하는 역량</li> <li>• 개인 및 문화 모델에 대한 반성 역량</li> <li>• 독립적 행동 역량</li> <li>• 윤리적 행동 역량</li> <li>• 공감과 연대 역량</li> </ul>
Wiek et al.(2011) Wiek et al.(2015) Key competencies in sustainability (지속가능성 핵심역량)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 시스템 사고 역량</li> <li>• 예측 역량</li> <li>• 규범적 역량</li> <li>• 전략적 역량</li> <li>• 대인관계 역량</li> <li>• 통합적 문제해결 역량</li> </ul>
Rieckmann(2012) key competencies for sustainable development (지속가능발전을 위한 주요역량)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 체계적 사고 및 복잡한 처리 역량</li> <li>• 예측적 사고 역량</li> <li>• 비판적 사고 역량</li> <li>• 공정하고 생태적으로 행동하는 역량</li> <li>• 그룹 협력 역량</li> <li>• 참여 역량</li> <li>• 공감과 관점 전환 역량</li> <li>• 학제 간 작업 역량</li> <li>• 커뮤니케이션과 미디어 활용 역량</li> <li>• 혁신적인 프로젝트를 기획하고 실현하는 역량</li> <li>• 평가 역량</li> <li>• 모호성 그리고 좌절에 대한 용인 역량</li> <li>• 시스템 사고 역량</li> </ul>
UNESCO(2017) 유네스코한국위원회(2019) key competencies in sustainability 지속가능성의 핵심역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 예측 역량</li> <li>• 규범적 역량</li> <li>• 전략적 역량</li> <li>• 협력 역량</li> <li>• 비판적 사고 역량</li> <li>• 자아인식 역량</li> <li>• 통합적 문제해결 역량</li> </ul>

위의 지속가능성 핵심역량 목록에서도 확인할 수 있듯이, 지속가능성 핵심역량은 지속가능발전교육 관련 역량, 지속가능발전을 위한 역량, 지속가능성의 핵심역량 등 다양한 용어로 사용되고 있으며, 역량에 대한 목록도 다양하게 제시되어 왔다. Wiek et al.(2011)는 지속가능성 핵심역량에 관련된 다양한 논의들이 진전되어 왔음에도 불구하고 명확한 합의를 이루지 못하였으며, 지속가능성 핵심역량이 여전히 분절적이고 파편화된 담론에 머무르고 있음을 지적하였다. Wiek et al.(2011)는 지속가능성 핵심역량이 분절적인 목록으로 제시되고 있는 문제점을 해결하기 위해, 지속가능성 핵심역량을 문제해결 과정에 연계하여 포괄적으로 통합하였다. 지속가능발전과 관련된 문제를 분석하고 해결하기 위해서는 특정 세트의 상호 연결되고 상호 의존적인 핵심역량을 필요로 하며, 문제 해결 과정에서 핵심역량이 어떻게 연계되는지를 [그림 II-2]와 같이 제시하였다(Wiek et al., 2011).



[그림 II-2] 문제해결 프레임워크에 연계된 지속가능성 핵심역량(Wiek et al., 2011, p. 206)

[그림 II-2]에서 문제해결 프레임워크는 ‘현 상황 문제인식’, ‘지속가능성 비전’, ‘미 개입 미래 시나리오’, ‘지속가능성 전환 전략’의 4개 모듈로 구성되며, 문제해결 과정에서 5개의 지속가능성 핵심역량인 시스템 사고 역량, 예측 역량, 규범적 역량, 전략적 역량 및 대인 관계 역량이 통합적

으로 연계된다. 이 프레임워크는 지속가능성에 대한 도전의 맥락에서 성공적인 성과와 지속가능성을 진전시키는 긍정적인 결과를 수행하는 통합된 관점의 상호 연관성이 있는 고유한 핵심역량의 집합이다(Brundiers et al., 2021).

문제해결을 위한 첫 번째 단계는 ‘현 상황 문제인식’으로 그들이 처한 상황에서 복잡한 문제들을 인식하고 분석하는 단계이다. 문제를 체계적으로 분석하고, 과거, 현재 상태, 미래 궤적을 체계적으로 분석하고 개입지점을 식별하기 위해서는 시스템 사고 역량이 요구되고, 지속가능성 가치를 기준으로 평가하고 상충관계를 고려하기 위해 규범적 역량을 필요로 한다. 여기서 개입지점을 식별하기 위해서는 적절한 시기에 개입이 이루어졌을 때와 그렇지 않았을 때 일어날 것으로 예상되는 미래 시나리오를 예측하게 되는데, 이 단계가 ‘미 개입 시나리오’ 단계이다. 이 과정을 통해 ‘지속가능성 비전’을 구상하고 지속가능성 비전을 실현할 수 있는 개입이 적절한 시기에 이루어질 수 있다. 이처럼 지속가능한 미래의 비전으로 방향을 재조정하기 위해서는 규범적 역량과 예측 역량이 요구된다. 마지막 단계에서 현 문제 상황을 지속가능한 미래의 비전으로 전환하기 위한 전략 및 방안들을 실행하기 위한 ‘지속가능성 전환 전략’ 단계로, 전략적 역량을 필요로 한다. 한편, 대인관계 역량은 문제해결의 모든 단계에서 요구되는 역량이다.

통합적 문제해결 역량은 나머지 역량들을 아우르는 메타역량으로, 메타역량은 사람들이 알고 있는 것과 모르는 것을 인지하는 일상적 경험을 포착하는 것으로, 자신의 지적 강점과 약점이 무엇인지 확인하고, 활용 가능한 지식, 기술을 활용하여 다양한 작업을 수행하고, 부족한 역량을 보완하여, 문제해결에 성공할 가능성이 있는지 판단하고 그렇지 않다면 무엇을 해야 하는지 알고 있는 능력을 의미한다(Weinert, 1999). 이는 우리가 성공적으로 문제를 해결할 수 있는 가능성과 전제 조건을 추정하고, 판단을 통해 결정하는 것을 의미한다(Weinert, 1999).

Wiek et al.(2011)의 지속가능성의 핵심역량은 문제해결 과정에 연계하여, 의미 있는 방식으로 통합하고, 집합적으로 정의하였다는 점에서 그 의미가 있다. 이는 학교에서 지속가능발전교육을 실행하는 데 있어서, 학습자 차원에서 지속가능성 핵심역량을 문제해결 과정에서 통합적으로 함

양할 수 있도록 지원할 수 있으며, 개발자 차원에서 문제해결 과정과 지속가능성 핵심역량을 교육과정에 맵핑하는데 도움을 줄 수 있다 (Brundteirs et al., 2021).

특히, 지속가능성 핵심역량은 학습의 결과를 평가하고, 학습자들의 지식, 기술을 개발하기 위한 중요한 기준점이 될 수 있다는 점에서 중요하다(Willard et al., 2010). 다시 말해, 지속가능성 핵심역량은 지속가능발전교육을 통해 학습자에게 기대하는 목표이자 학습 결과이며, 교육목표와 교육내용 선정을 위한 기준이 될 수 있음을 의미한다.

본 연구에서는 가정과 교육과정에서 지속가능성 핵심역량을 제안하기 위해, Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)에 의해 제안된 지속가능성 핵심역량을 참조하였다. 지속가능성 핵심역량은 문제해결 과정에서 역량 간 상호작용을 통해 함양되는 것으로, 분절적 목록이나 선언적으로 존재하는 것은 의미가 부족하다. Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)는 지속가능성 핵심역량을 문제해결 과정에 연계하여 지속가능성 핵심역량을 집합적으로 정의하고, 의미 있게 통합하였다는 점에서 본 연구에서 참조 할 가치가 있다.

## 2. 가정과 교육과정과 지속가능발전교육

### 가. 교육과정과 교육과정 설계

교육과정이라는 말은 다양한 맥락에서 사용되고 있어, 교육과정에 대한 분명한 하나의 정의를 내리기 쉽지 않다. 교육과정은 좁은 의미에서 교과로 규정되기도 하고, 광의로 교과 이외의 것을 포함한 학생들의 모든 경험이라고 규정되기도 한다. 또한, 교육과정은 국가나 학교가 계획하고 의도한 것을 의미하기도 하고, 계획이나 의도와 상관없이 학생중심의 모든 경험으로 이해되기도 한다(소경희, 2017).

본래, 교육과정(curriculum)은 라틴어의 ‘쿠레레’(currere)로부터 유래되었는데, 이는 경마장의 ‘달려야 할 코스’를 의미하는데, 초점을 어디에 두는지에 따라 ‘코스’의 명사적 의미와 ‘달리는’의 동사적 의미로 해석될 수

있다. 전통적인 교육과정은 주로 쿠레레의 명사적 의미를 강조하였는데, 이는 목적 달성을 위해 가야 하는 일련의 학과 코스를 의미한다(한지희, 2014). 반면, 쿠레레의 동사적 의미, ‘과정’에 초점을 두는 접근이 새롭게 주목받기 시작했으며, 이 접근에서의 교육과정은 교수·학습 과정에서 교사와 학생들의 경험의 총체이자, 교사와 학생 간의 상호작용과 관련된 과정을 의미한다(소경희, 2012; 소경희, 2017).

교육과정 개발은 교육과정과 설계가 이루어지는 과정을 광범위하게 지칭하는 포괄적인 의미이다. 교육과정 개발과 설계가 혼용되어 사용되는 경향이 있으나, 교육과정 개발과 설계는 염밀히 구분된다(소경희, 2017). 교육과정 개발은 교육과정 구성 과정의 기술적이고 방법적인 전략을 드러내는데 초점이 있는 반면, 교육과정 설계는 교육과정의 내용과 실체를 탐색하는데 초점이 있다(소경희, 2017). 교육과정 설계는 구체적으로 교육과정의 구성요소인 교육목표, 교육내용 혹은 학습 경험 그리고 평가의 각각의 성격과 내용을 밝히고, 이들 요소들이 하나의 체계적인 교육과정으로 결합될 수 있도록 조직화하는 방식을 의미한다(소경희, 2017).

한편, 교육과정 설계는 초점을 어디에 두느냐에 따라 다른 설계를 이끌 수 있는데, 전통적인 교육과정에서는 미래와 사회는 예측 가능한 것으로 전제되어 객관주의적 지식관이 주요 토대가 되어 작동하였다. 그러나 예측하기 어려운 불확실성이 증가하는 사회적 흐름 속에서 지식의 객관성, 보편성에 회의를 갖기 시작했으며, 지식은 사회적으로 구성되고 형성되는 것으로 보는 새로운 정체성이 요구되기 시작했다(한지희, 2014). 시대적 변화 속에 교육과정을 전통적인 틀에서 벗어나 개인의 경험과 성장에 초점을 맞춰 새롭게 재설계하려는 시도들이 이어져 왔다.

지금까지 학교 교육과정의 초점이 지식 혹은 내용의 습득에 있기 때문에 주된 관심사는 지식, 내용을 어떻게 선정, 조직하는지에 있었다. 그러나 현 사회에서는 인류가 직면하는 불확실하고 복잡한 문제를 해결하고 사회적으로 의미 있게 참여하는 과정이 중요하며, ‘무엇을 아는 것’이 아닌 ‘할 수 있는’ 역량에 초점을 맞출 필요가 있다.

교육과정에 역량을 초점을 맞춘다는 것은 교육과정을 조직화할 때 역량을 염두에 두는 것이다. 그리고 이것은 실제생활을 학교 현장으로 가져오는 의미를 지니는데, 학습내용이 단순하게 특정 지식 항목으로 분류

되는 것이 아니라 복잡한 상황적 접근방식으로 대처하는 것이다 (Masciotra, 2007). 역량을 강조하는 교육은 학교에서 학습하는 것이 사회로 전이되는 것을 강조하게 되는데, 여기서 사회화의 의미는 단순하게 적응하는 것이 아니라, 실제 삶에 대처하여 문제를 해결할 수 있는 것을 의미한다(윤지영, 온정덕, 2016). 역량기반 교육과정에서 교육내용은 지식의 구조가 아닌 역량에 초점을 두고, 역량의 총체성, 지식의 수행성, 생활의 문제해결을 위한 교육내용의 활용을 강조할 필요가 있다(한혜정, 2021).

임유나와 홍후조(2016)는 2015 개정 교육과정의 교육내용 제시 방식을 검토하면서, 역량교육이라는 새로운 관점에서 학생의 성장과 발달을 상위구조에 둔다면, 교육내용의 조직에서 우선순위를 다르게 접근할 필요가 있음을 언급하였다. 특히, 실천적 성격을 지닌 실과(기술·가정)의 경우, 학생들이 실제로 할 수 있기를 기대하는 능력을 내용 체계에 포함하여 교과의 특수성을 반영할 수 있을 것이라고 제안하였다.

## 나. 가정과 교육과정

실천적 성격을 지닌 가정교과의 경우, 무엇을 아는 지식이 아닌 무엇을 할 수 있는 역량 함양에 그 목표가 있다고 볼 수 있으며, 역량 함양을 위한 과정 지향적 관점을 취해 왔다. 이러한 방향성은 Brown과 Paolucci(1979)의 비판과학 관점을 수용하여, 1998년 미국에서 국가기준으로 개발된 과정 지향 교육과정에서 잘 드러난다. 과정 지향 교육과정은 “우리는 무엇을 해야 하는가”를 질문하고, 그 질문에 대한 행동을 위한 추론의 과정을 중요하게 다룬다.

Brown과 Paolucci(1979)은 Habermas(1971)의 비판이론과 인식론의 영향을 받았다. Brown과 Paolucci(1979)는 경험과학 관점의 가정학은 기술적 발달에는 기여하였지만, 인간의 실제 삶의 맥락에서의 복잡한 문제들은 해결하기 힘들고, 근본적으로 삶의 질을 개선시키지 못한다고 보았다. 또한 가정생활을 학문 중심의 의·식·주, 가족, 소비생활로 분절적으로 보는 관점은 사고와 행동의 연계성을 저해한다고 보았다. 이는 Habermas(1971)가 과학과 기술의 무분별한 수용은 인간 삶의 병폐와 심

각한 사회문제를 초래하였음을 지적하고, 인지적 관심의 기술적 행동뿐 아니라, 의미를 이해하는 의사소통적 행동과 비판적 관심의 반성적 행동을 통해 자주적 인간으로, 이상적 사회를 이루는 것이 중요하다고 주장한 것에 근거한 것이다(유태명 외, 2004).

동일한 문제의식에 기초하여, 우리나라에서도 1990년대에 이르러 비판과학 관점의 가정학이 소개 되었으며, 학계와 교육현장에서 영향을 받아 연구와 논의들이 진전되어 왔다. 그리고 2007년 개정 교육과정에 처음으로 비판과학 관점이 반영되었다. 비판과학의 관점이 반영된 부분은 교과의 성격에서 ‘실천’의 의미가 기존의 교과에서 배운 내용을 실제 생활에 적용하는 것을 넘어 윤리적 판단에 근거하여 최선의 결정을 내리고 행동까지 이어지도록 하는 의미로 확장되었음에서 확인할 수 있었다(이수희, 2010).

비판과학 관점의 교육과정 설계 원리에서 주목할 점은 항구적 본질을 지닌 실천적 문제를 중심으로 교육과정을 선정·조직할 것을 제안하였다 는 점이다(Brown, 1978). 실천적 문제는 우리가 직면한 문제의 맥락을 고려하고, 가치와 관련된 문제이고, 판단이 요구되고, 행동과 관련된 문제이다. 실천적 문제는 ‘어떤 행동을 하여야 하는가’에 대한 사고에 기초하여 바람직한 행동이 취해졌을 때 해결된 것으로 본다(유태명, 이수희, 2010).

특히, 실천적 문제 중심 접근의 핵심은 문제 혹은 상황에 의해 영향을 받는 사람들이 행동에 이르게 하는 과정을 결정하는데 있어, 실천적 추론을 사용한다는 점이다(유태명, 이수희, 2010). “실천적 추론은 실천적 문제를 다루고 해결하기 위해 사용되는 지적이고 사회적인 숙련된 탐구 과정이다”(Reid, 1979)로 정의되었다. 실천적 추론은 변증법적 사고의 과정과 판단에 근거하여 행동을 취하고, 행동에 대한 성찰과 사고과정에 대한 메타인지적 평가를 통하여 이후에 직면하는 문제를 지혜롭게 해결해 나갈 수 있는 역량을 기르게 되는데, 이와 같은 일련의 사고, 판단, 행동과 반성의 과정이 실천적 추론 과정이다(유태명, 이수희, 2010).

실천적 추론 과정을 가정교과 맥락에서 ① 가치를 둔 목표(valued ends), ② 문제의 맥락과 배경(context), ③ 대안적 행동과 방법(alternatives and means), ④ 행동의 파급효과(consequences), ⑤ 행동과 평가(action

and reflection)로 범주화하였고, 실천적 추론 과정을 도식화하여 보여주고 있다(Hittman & Brodacki-Thorsbaken, 1993, 유태명, 이수희, 2010에서 인용됨)([그림 II-3] 참조>).

실천적 추론 과정은 선형적으로 이어지는 사고과정이 아니라, 질문에 대한 답을 찾기 위해 깊이 있게 사고하는 과정이며, 필요할 경우 과정이 순환적으로 반복되기도 한다. 그리고 요소들은 독립적으로 고려되는 것 이 아니라 동시에 고려하면서 판단과 행동으로 이끈다(유태명, 이수희, 2010).



[그림 II-3] 실천적 추론 과정(Hittman & Brodacki-Thorsbaken, 1993, 유태명, 이수희, 2010에서 인용됨)

실천적 추론 과정에서 가치를 둔 목표는 문제의 바람직한 상태를 설정하는 것으로, 이는 현 상황을 인식하고, 항구적 관심사, 실천적 문제를 확인한 후에 결정될 필요가 있다. 즉, 바람직한 상태를 설정하기 위해서는, 현 상황을 둘러싼 다양한 관점을 확인하는 것이 선행되어야 한다. 그 이유는 가치를 둔 목표는 개인과 그룹이 속해 있는 상황의 가치, 믿음,

바람 등에 영향을 받기 때문이다(Oslon, 1999). 그리고 가치를 둔 목표는 대안적 행동을 선택하고, 행동을 평가할 때, 판단을 할 수 있게 하는 기준점이 된다(유태명, 이수희, 2010).

문제의 맥락과 배경은 문제의 현재 상태를 파악하는 모든 지적활동을 포함한다. 이 과정은 실천적 문제를 둘러싼 개인적, 역사적, 사회·문화적 및 상황적 맥락을 고려하는 것이고, 상황에 영향을 미치는 다양한 요인들에 대해 질문하고, 그 질문에 대한 해석적 과정이다(Staaland & Strom, 1996). 이 때 겉으로 드러난 가치, 믿음, 생각만을 다루는 것이 아니라 드러나지 않는 잘못된 가치, 믿음, 생각 등에 대해 비판적으로 볼 수 있어야 한다(유태명, 이수희, 2010).

대안적 행동과 방법은 지금까지의 전형적인 행동에서 벗어나 가치를 둔 목표에 이를 수 있는 대안적 행동과 방법을 탐색하는 과정이다. 이 과정은 문제를 해결하기 위해 누가 행동을 취할 것인지, 어떤 자원이 동원될 수 있는지, 어떤 구체적인 단계 또는 행동들이 취해져야 하는지 등에 관한 모든 것을 포괄한다(Olson, 1999). 이 과정은 행동의 과급효과 즉, 대안적 행동을 했을 때, 미치는 영향을 예측하는 과정을 포함하는데, 이 과정이 추론의 본질이 가장 잘 구현되는 과정으로 보기도 한다(유태명, 이수희, 2010).

마지막으로 행동과 평가에서는 최선의 행동과 전략을 선택하고, 실제 행동에 옮기는 과정이다. 이 과정은 실천적 추론의 궁극적 목적일 수 있으며, 심사숙고하여 가장 최선의 행동을 선택하게 된다(Knorr & Manning, 1997). 그리고 행동이 가치를 둔 목표 실현에 도움이 되는지, 행동의 과정은 어떠했는지, 판단 과정에서 추론은 제대로 이루어졌는지 평가가 이루어진다(유태명, 이수희, 2010).

최선의 행동을 찾아가는 과정인 추론의 과정은 모든 과정이 상호 관련되어 있으며, 모든 측면들이 고려되어야 한다. 실천적 추론은 관습, 습관, 기계적 행동을 통해서 쉽게 해결될 수 있는 문제의 성격이 아니다. 이 과정은 문제를 해결하기 위해 기술적인 수단을 강조하지 않고, 시간을 필요로 하는 심사숙고의 과정이다(Olson, 1999).

이러한 실천적 추론의 과정은 지속가능발전교육에서의 문제해결 과정과 그 방향성이 일치함을 다음 내용을 통해 확인할 수 있다. 지속가능발

전교육에서 문제해결은 고정된 답이 있는 것이 아니라, 다양한 대안적 방법 중에서 가치 있고 현실 가능하고, 문제를 가장 잘 해결할 수 있다고 판단되는 방안을 탐색하고 실행하는 통합적이고 역동적인 과정이다. 지속가능발전교육은 단순한 지적과정이나 성찰단계에 머무르는 것이 아니라, 새로운 관계나 역할을 탐색하고, 행동과정을 계획하고, 해결방안을 테스트하고, 해결책을 자신의 삶에 연계하는 과정을 통해 행동에 이르는 것을 보여주는 것이다(Calleja, 2014).

이를 통해, 비판과학 관점에서 교육과정을 선정·조직하기 위해 사용되는 실천적 추론 과정은 지속가능발전교육을 위한 과정 중심의 교육과정을 설계하는 데 있어 적합한 과정이라 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 교육목표 차원의 지속가능성 핵심역량을 실천적 추론 과정에 연계하여, 지속가능성 핵심역량이 실제 문제해결 과정에서 어떻게 함양될 수 있는지를 통합적으로 제시하고자 한다.

#### 다. 가정과 교육과정과 지속가능발전교육 관련 연구

우리나라 교육과정에서 지속가능발전교육은 독립된 교과가 아닌 각 교과에서 관련된 내용을 부분적으로 포함하고 있으며, 교육과정 문서에서 환경·지속가능발전교육을 범교과 주제로 선정하여, 지속가능발전교육을 교과의 창의적 체험활동 등 교육 활동 전반에서 통합적으로 다루고, 지역사회 및 가정과 연계하여 지도할 것을 제시하였다.

가정과 교육과정에서 지속가능발전교육은 2007 개정 교육과정에서 녹색 생활과 관련된 주제가 전 영역에 포함되면서 시작되었고, 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정에서는 지속가능성과 관련된 내용을 성격과 목표, 내용 체계에 명시적으로 제시하였다. 2015 개정 가정과 교육과정은 ‘합리적인 자원 관리와 소비를 통하여 지속가능한 생태 환경을 유지시키고, 의식주 생활을 기반으로 한 가정생활 문화를 창조·발전시켜 나가는 주체로서의 삶을 살 수 있도록 한다’라고 명시하고 있으며(교육부, 2015), 지속가능성은 가정교과의 핵심 가치로 성장해 왔다.

최근에 새롭게 개정된, 2022 개정 교육과정 총론에서는 개정 중점 사항으로 기후·생태환경 변화 등이 가져오는 지속가능한 발전 과제에 대한

대응 능력을 강조하고 있다. 그리고 ‘지속가능한 발전’, ‘기후 위기 대응’, ‘생태친환’ 등이 포함된 가치를 교육목표에 반영할 것을 명시하고, 모든 교과와 연계할 것을 제안하고 있다(교육부, 2022). 이렇듯 개정된 2022 개정 교육과정에서도 지속가능발전교육을 학교 교육과정에 통합하려는 기조를 이어가고 있음을 확인할 수 있다.

이에 2022 개정 가정과 교육과정에서는 이러한 총론의 취지를 반영하여, 지속가능발전 과제를 보다 비중 있게 다루고자 하는 의도를 확인할 수 있었다. 기존의 2015 개정 가정과 교육과정의 내용이 ‘인간발달과 가족’, ‘가정생활과 안정’, ‘자원관리와 자립’의 3 영역 중, ‘자원관리와 자립’에서 ‘지속가능한 소비’를 하위 영역으로 다루고 있었다면, 2022 개정 교육과정의 내용에서는 ‘인간발달과 주도적 삶’, ‘생활환경과 지속가능한 선택’의 2 영역으로 구성하여, 지속가능한 선택이 생활환경을 포괄하는 중심축으로 자리 잡았다.

한편, 지속가능발전교육을 가정과 교육과정에 통합하는 데 있어서 SDGs는 중요한 위치를 차지하게 되었다. SDGs는 지속가능발전 관점을 반영하는 인류 공통의 목표로, 2030년까지 달성해야 하는 구체적인 지점을 제시하고 있으며, 지속가능발전교육이 SDGs를 실현하는 역할을 담당해야 하기 때문이다. 이러한 흐름 속에, 세계가정학회(International Federation for Home Economics, IFHE)는 가정학 관점에서 SDGs에 대한 의견을 발표함으로써, 가정학의 모든 학문 분야가 SDGs와 밀접하게 관련되어 있으며, SDGs 달성을 기여하는 학문임을 밝힌 바 있다(IFHE, 2016). 의견서에 포함된 SDGs를 위한 가정학의 역할을 요약하면 다음과 같다.

빈곤종식(SDG1)을 위해 가정학은 식품 생산, 건강과 영양 및 금융교육 등을 통해 빈곤과 관련된 생활환경을 개선하는 것에 기여한다. 기아 해소(SDG2)를 위해 가정학은 가정의 식품 및 영양 안보 등을 통해 기아와 영양실조를 줄이고 예방하는데 기여한다. 건강과 웰빙(SDG3)을 위해 가정학은 건강한 식생활, 위생 및 안전 등을 관리함으로써, 가족구성원의 웰빙을 보장하고, 삶의 질을 개선한다. 양성평등(SDG5)을 위해 가정학은 가족 구성원의 관계, 업무 분담, 자원 배분, 의사결정에 있어서 양성평등을 옹호하고, 이를 위한 교육, 정책 및 서비스 구축을 실행한다. 물과 위생(SDG6)을 위해 가정학은 물과 위생이 가족의 건강에 미치는 영향, 우

리의 소비와 폐기 행동이 물과 위생에 미치는 영향 등을 성찰함으로써, 가족의 소비행동을 변화시킬 수 있도록 지원한다. 지속가능한 생산과 소비(SDG12)를 위해, 가정학은 소비자교육을 통해 지속가능한 방식으로 소비하고 행동하도록 지원한다.

위와 같이, IFHE는 17개의 SDGs 중 일부인 6개의 목표를 중심으로 가정학의 역할을 규명하였다. 그러나 대부분의 SDGs가 가정학과 관련성이 있으며, 17개의 모든 SDGs를 가정학의 관점에서 해석하고, 가정학의 역할을 확인할 필요가 있으며, 이를 교육과정에 반영할 필요가 있다.

이러한 노력의 일환으로 일본의 가정과교육학회에서는 SDGs를 실현하기 위한 가정과 교육의 역할을 고찰하는 논의를 시리즈로 발표하였다 (井元りえ, 2020; 久保桂子, 2020; 工藤由貴子, 2020; 倉持清美, 2020; 大森桂, 2021; 大矢英世, 2021; 西原直枝, 2021, 大本久美子, 2021). 久保桂子(2020)는 생활을 종합적으로 다루는 가정교과는 SDGs를 달성하기에 가장 적합한 교과이며, 학교교육에서 SDGs의 실현을 견인하는 역할을 할 필요가 있음을 강조하였다. 井元りえ(2020)는 고등학교 가정과 교육과정의 내용 영역과 SDGs의 관련성을 살펴보았는데, 고등학교 가정과 교육과정의 내용요소가 SDGs 1, 2를 제외하고 나머지 15개와 관련성이 있음을 밝혔다. 가정과 교육과정의 내용요소와 SDGs와 관련성을 확인하는 것을 시작으로 가족생활, 노인, 보육, 식생활, 의생활, 주생활 및 소비생활의 영역과 SDGs의 관련성을 살펴보고, 수업을 구성하기 위한 대안적 방안들을 제안하는 연구가 수행되었다.

우리나라에서도 지속가능발전교육을 가정교과에 통합하려는 연구들이 진전되어 왔다. 가정교과에서 지속가능발전교육과 관련되어 이루어진 연구는 가정교과와 지속가능발전교육과의 관련성을 분석하는 연구와 지속가능발전교육의 내용을 중심으로 교수·학습 지도안을 개발하는 연구로 크게 구분된다. 가정교과와 지속가능발전교육과의 관련성을 확인하는 연구는 교과서 또는 교육과정의 내용을 중심으로 지속가능발전교육의 환경적, 경제적, 사회적 관점과의 관련성을 확인하는 연구(김샛별, 김예슬, 2020; 김지선, 2018; 육경민, 2020a; 장다원 외, 2020; 주수언, 2016)와 K-SDGs와 SDGs의 관련성을 확인하는 연구(임정하 외, 2020; 최성연 외, 2019)가 주를 이루고 있다. 주수언(2016)의 연구에서는 2009 개정 가

정과 교육과정에 기초한 가정과 교과서 ‘청소년의 소비생활’ 단원을 대상으로 환경, 경제, 사회적 영역을 분석하였는데, 그 결과에서 사회적 영역이 가장 높은 비중을 차지하고, 경제적, 환경적 영역 순으로 나타났으며, 빈곤, 자연재해, 지속가능한 도시화, 인권문제, 양성평등 등에 대한 내용은 부족한 것으로 밝혀졌다. 이러한 연구결과는 김지선(2018)이 2015 개정 가정과 교육과정에 기초한 중학교 교과서를 대상으로 한 연구 결과와도 일치하는데, 의생활 단원을 제외한 나머지 단원들의 경우 사회적 영역의 비중이 지나치게 높고, 환경적 영역의 비중이 매우 낮은 모습을 보이고 있어, 각 영역 별 내용 구성이 균형적으로 이루어질 필요가 있음을 지적하였다.

김샛별과 김예슬(2020)은 2015 개정 교육과정에 따라 출간된 중학교 가정과 교과서 ‘청소년기 소비생활’ 단원을 대상으로 환경, 경제, 사회적 관점과의 관련성을 확인하였는데, 환경적 관점에서 ‘지속가능한 농촌과 도시’, 경제적 관점에서 ‘기업의 지속가능성’, 사회적 관점에서 ‘문화적 다양성과 이해’, 소비자의 ‘건강, 안전’ 그리고 ‘시민참여’에 관한 내용이 부족함을 지적하였다. 육경민(2020a)은 2015 개정 교육과정에 따라 출간된 고등학교 가정과 교과서 ‘지속가능한 소비’ 단원을 대상으로 환경, 경제, 사회적 관점과의 관련성을 살펴보았는데, 교과서 내용이 환경, 경제적 관점에 치우쳐 있으며, 사회적 지속가능성 관점의 내용이 상대적으로 부족해서 내용을 보완할 필요가 있음을 확인하였다. 이는 중학교 가정과 교과서의 ‘청소년기 소비생활’ 단원을 분석한 연구(김지선, 2018; 주수언, 2016)에서 사회적 차원이 가장 높은 비중을 차지한 연구결과와는 상반된다. 장다원 외(2020)는 ‘의복관리 및 재활용’ 단원은 환경적 관점에 치우쳐 있어 사회·정치·문화적 관점과 경제적 관점도 고려하여 세 관점이 균형을 이루는 교과서 개발이 필요할 것으로 보았는데, 이는 김지선(2018)이 의생활 단원에서 환경적 영역이 가장 높은 비중을 차지하고 있다는 연구결과와 일치하였다.

그리고 가정교과와 SDGs와 K-SDGs의 관련성을 확인하는 연구에서 최성연 외(2019)는 중학교 가정교과 ‘주생활’ 영역의 내용과 SDGs의 관련성을 확인하였는데, SDGs 세부목표 11.1(적절하고 안전한 주택 및 기본 서비스)은 주생활 단원의 내용과 관련성이 가장 높고, 11.3(지속가

능한 도시화와 지속가능한 인간거주지 계획), 3.9와 11.6(화학물질, 대기, 수질, 토양의 공해와 오염감소, 폐기물 관리) 순으로 드러났으며, 주생활 영역에 SDGs를 반영하기 위한 연구가 이루어질 것과 후속연구에서 가정과 전체 교육과정과 SDGs의 관련성을 살펴볼 것을 제안하였다. 임정하 외(2020)는 2015 개정 가정과 교육과정의 ‘인간발달과 가족’ 영역에서 제시하고 있는 목표 및 성격과 K-SDGs의 관련성을 확인하였는데, K-SDG 17개 중 3(건강하고 행복한 삶 보장), 4(교육의 증진), 5(성평등 보장), 10(불평등 해소), 16(인권·정의·평화)을 포함하는 5개 목표가 관련성이 있는 것으로 나타났다. K-SDGs 3, 4, 5는 사회적 차원, 10은 경제적 차원, 16은 인프라 차원임을 감안할 때, ‘인간발달과 가족’ 영역에서 환경적 차원은 반영되지 않고 있었다.

다음으로 지속가능발전교육과 관련된 내용을 중심으로 교수·학습 과정안을 개발하는 연구가 이루어졌는데, 다양한 교수학습 방법을 활용하여 교수·학습 과정안을 개발하는 연구들과 SDGs를 연계하여 교수·학습 과정안을 개발하는 연구들로 구분된다. 지속가능발전교육을 가정교과에 연계하기 위해 전통적인 프로그램을 벗어나 다양한 접근으로 교수·학습지도안을 개발하려는 새로운 시도와 실천들이 문제 중심학습법을 통한 융합 프로그램 개발(윤호정 외, 2020), 디자인씽킹 프로세스를 활용한 개발(육경민, 2020b), 체인지메이킹 교육을 통한 프로그램 개발(김남은, 2020; 김샛별, 2020)을 통해 제안되었다. 그리고 SDGs를 연계한 교수·학습 과정안을 개발하는 연구가 이루어졌는데, 중학교 가정교과의 ‘주생활’ 영역에서 SDGs 교육을 위한 교수·학습 과정안을 개발하고 평가하는 연구(김은경, 조재순, 2020), 중학교 가정교과의 ‘식생활’ 영역에서 SDG 이행을 위한 교수·학습 과정안을 개발한 연구(이정은, 유난숙, 2022), ‘의생활’ 영역에서 SDGs를 위한 자유학기제 프로그램 개발(최예지 외, 2020), ‘인간발달과 가족’에서 SDGs 달성을 위한 교수·학습과정안을 개발하는 연구(임정하 외, 2022), ‘일·가정 양립’ 단원에서 SDGs 이행을 위한 가정과 수업 모듈을 개발한 연구(백다영, 2020)가 이루어졌다.

이처럼 지금까지 가정교과에서 지속가능발전교육을 위한 연구들은 주로 교과서 특정단원, 영역의 교과서 내용분석 연구를 통해 지속가능발전 교육이 어떤 내용으로 어떻게 이루어지고 있는지를 확인하고, SDGs 연

계된 내용 또는 지속가능발전교육과 관련된 내용을 중심으로 새로운 교수·학습 방법을 시도하는 연구가 수행되었다. 이 연구들을 통해 가정교과의 대부분의 학습내용이 지속가능발전과 밀접하게 관련성이 있으며, 가정교과가 시대적 과제인 지속가능발전교육을 견인하는 역할을 담당해 나갈 필요가 있음을 확고히 하였다. 그러나 가정교과의 이러한 시대적 사명에도 불구하고, 지속가능발전교육을 가정교과에 연계하기 위한 연구들은 아직 미미한 수준이고 초기단계라고 볼 수 있다. 특정 영역, 특정 단원을 중심으로 교과서 내용을 분석하고, 새로운 교수·학습 방법으로 교수·학습과정안을 개발하고 SDGs를 연계하여 교수·학습과정안을 개발하는 것도 중요하지만, 그것들에 앞서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위해 기저를 이루는 이론적 논의가 선행될 필요가 있는 시점이다. 그리고 보다 일관성 있는 토대 하에, 가정과 교육과정 전 영역을 대상으로 교육내용을 제안할 필요가 있다.

### III. 연구방법

본 연구는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육목표와 교육내용의 선정 방향을 고찰하고, 교육목표 프레임워크와 교육내용 선정 준거를 도출하였다. 그리고 이에 근거하여 교육목표 차원의 지속가능성 핵심역량을 규명하고, 지속가능발전교육을 연계한 2022 가정과 교육과정의 교육내용을 제안하였다. 본 연구의 연구내용에 따른 연구방법은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구내용과 연구방법

	연구내용	연구방법
1 가정과 교육과정의 교육목표와 교육내용 선정 방향 제시	<ul style="list-style-type: none"><li>• 교육목표 선정 방향 고찰 및 교육목표 프레임워크 도출</li><li>• 교육목표 프레임워크에 근거하여 교육내용 선정 방향 고찰 및 선정 준거 도출</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 문헌연구</li></ul>
2 지속가능성 핵심역량 규명	<ul style="list-style-type: none"><li>• 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일 제안</li><li>• 지속가능성 핵심역량을 실천적 문제해결 과정에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크 도출</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 텔파이 연구(1, 2 차)</li></ul>
3 가정과 교육과정의 교육내용 제안	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소 분석</li><li>• 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계 제안</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 연구내용 1에서 도출된 교육내용 선정 준거 기준으로 분석</li><li>• 전문가 4인 검토</li></ul>

## 1. 문헌연구

본 연구의 연구내용 1에서는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육 목표와 교육내용의 선정 방향을 제시하기 위하여, 문헌연구를 수행하였다. 문헌연구는 역량, 지속가능발전, 지속가능발전교육 관련 문헌 자료 및 선행연구와 가정과 교육의 사명, 목표, 철학 관련 문헌 및 선행연구를 검토하면서, 지속가능발전교육의 목표와 가정과 교육 목표의 유관성을 탐색하고, 그 접점을 중심으로 통합하여 내용을 정리하였다. 그리고 교육 목표의 선정 방향을 합성하기 위해, 논리모델에서 성과에 해당하는 논리적 관계를 적용하여, 단기, 중기, 장기적 목표를 적용하여 프레임워크를 제시하였다. 논리모델은 상황, 환경, 투입, 산출, 성과로 구성되는데, 그 중 성과는 단기, 중기, 장기 성과로 구분되며, 단기성과는 인지변화, 기술 습득, 동기 변화의 형태이며, 중기 성과는 구체적인 행동의 변화, 장기성과는 거시적 차원의 환경변화를 의미한다(Mayeske, 1999).

다음으로, 도출된 교육목표 프레임워크에 근거하여, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용의 선정 방향을 고찰하였고, 이를 통해 교육내용 선정 준거를 도출하였다.

## 2. 델파이 연구

본 연구의 연구내용 2에서는 델파이 연구를 통해 전문가 의견을 수렴하여 가정교과 맥락에서 지속가능성 핵심역량을 재선정하고 지속가능성 핵심역량을 구체적이고 실제적으로 규명하여 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안하였다. 그리고 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제시하였다.

델파이 기법은 구조화된 의사소통 과정을 통해 전문가의 통찰력을 이끌어 내어, 합의를 구축하고 결정을 내리는 방법으로(Linstone & Turoff, 1975), 신뢰할 수 있는 전문가 집단의 합의를 얻을 수 있으며, 이 과정을 통해 연구자가 문제를 인식하고 우선순위를 지정하고 프레임

워크를 개발할 수 있다(Greatorex & Dexter, 2000). 델파이 기법은 추정하고자 하는 문제에 대한 정확한 정보가 없는 상황에서 두 사람의 의견이 혼자의 의견보다 정확하다는 계량적 객관의 원칙과 다수의 판단이 소수보다 정확하다는 민주적인 의사결정 원리에 근거하고 있다. 이 기법은 절차의 반복과 피드백, 익명의 패널, 통계적 집단 반응을 포함하는 집단 추정과정을 통해 정확한 추정치를 찾아가는 과정으로(이종성, 2001), 선 행연구가 부족하고 전문가들의 의견이 중요할 때 활용할 수 있는 유용한 연구방법이다(이성웅, 1987).

## 가. 연구대상 및 연구절차

델파이 연구에 참여한 전문가는 가정교육 전공 교수 6명과 가정교육 박사학위를 지닌 10년차 이상의 현직 교사 1명, 교육연구사 1명, 지속가능발전교육과 관련된 연구경험이 있는 가정교육 박사수료의 현직교사 1명을 포함하여 9명으로 <표 III-2>와 구성하였다.

<표 III-2> 델파이 연구 참여자 정보

번호	전공분야	최종학력	직업
1	가정교육	박사	가정교육과 교수
2	가정교육	박사	가정교육과 교수
3	가정교육	박사	가정교육과 교수
4	가정교육	박사	가정교육과 교수
5	가정교육	박사	가정교육과 교수
6	의류학	박사	가정교육과 교수
7	가정교육	박사	교육연구사
8	가정교육	박사	현직교사
9	가정교육	박사수료	현직교사

델파이 연구를 위한 절차는 다음과 같다.

첫째, Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)의 지속가능성 핵심역량을 참조하여 가정교과 맥락의 지속가능성 핵심역량을 재선정하고 지속가능성 핵심역량 프로파일 초안을 구성하였다. 그리고 지속가능성 핵심역량을 가정교과 실천적 문제해결 과정인 실천적 추론 과정([그림 II-3] 참

조)에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크 초안을 구성하였다.

둘째, 델파이 설문조사를 통해 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일과 지속가능성 핵심역량 프레임워크의 초안에 대해 전문가 의견을 수렴하였다. 델파이 설문조사는 2022년 9월부터 11월 말까지 총 2차에 걸쳐 진행되었다.

1차 델파이 설문조사에서는 연구자가 제안한 지속가능성 핵심역량 목록이 타당한지에 관해 개방형으로 질문하였고, 지속가능성 핵심역량 프로파일을 5점 리커트 척도(1점: 전혀 타당하지 않다~5점: 매우 타당하다)로 평정하도록 하였으며, 평가 이유에 대해 의견을 서술하는 개방형 질문을 포함하였다. 그리고 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정인 실천적 추론에 연계하여 도출된 지속가능성 핵심역량 프레임워크에 관해서는 개방형 의견으로 전문가들의 의견을 수렴하였다.

셋째, 2차 델파이 설문조사에서는 1차 델파이 설문조사 결과에서 내용 타당도가 충족되지 않은 지속가능성 핵심역량 프로파일 문항에 대해, 전문가들의 개방형 의견에 기초하여 수정·보완하였고, 수정·보완된 문항에 대해 2차 델파이 설문조사를 추가적으로 실시하여 내용타당도를 재검증하여 최종안을 도출하였다. 그리고 지속가능성 핵심역량 프레임워크는 1차 델파이 설문조사의 전문가 의견을 수렴하여 수정·보완 작업을 진행하였고, 수정·보완된 프레임워크에 대해 2차 델파이 설문조사를 추가적으로 실시하여 전문가 합의에 이르렀고, 최종적으로 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 도출하였다.

## 나. 델파이 자료 분석

지속가능성 핵심역량 프로파일에 대한 리커트 척도 평정 결과에 기초하여, 타당도 비율(CVR : Content Validity Ratio), 평균, 표준편차, 중앙치, 사분범위, 합의도, 수렴도를 산출하였으며, 내용 타당성 여부는 내용 타당도 비율(CVR), 합의도, 수렴도를 통해 검증하였다.

내용 타당도 비율(content validity ratio, CVR)은 패널 수에 따라 최소 값을 제시하고 있으며, 본 연구 전문가 패널 수는 9명이므로 내용 타당도 비율이 0.78 이상인 항목은 내용 타당도가 있는 것으로 판단하였다

(Lawshe, 1975). 합의도(degree of consensus)와 수렴도(degree of convergence)는 합의도 .75 이상, 수렴도 .5 이하일 경우, 전문가 집단의 의견이 합의점에 도달한 것으로 해석하였다. 본 연구에서는 CVR, 합의도 및 수렴도를 동시에 충족하는 경우, 타당한 문항으로 간주하였으며, CVR, 합의도 및 수렴도의 산출 공식은 다음과 같다.

$$CVR = \frac{N_e - (N/2)}{N/2} \quad 1)$$

$$\text{합의도} = 1 - \frac{Q_3 - Q_1}{Mdn} \quad 2)$$

$$\text{수렴도} = \frac{Q_3 - Q_1}{2}$$

### 3. 교육내용 분석 방법

본 연구의 연구내용 3에서는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용을 제안하기 위하여, 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소를 대상으로 연구내용 1에서 도출된 교육내용 선정 준거를 기준으로 분석하였고, 그에 따른 시사점을 도출하였다. 그리고 도출된 시사점과 연구내용 1에서 도출된 교육내용 선정 준거를 반영하여 지속가능 발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 교육내용을 제안하였다.

---

1) N=패널 수,  $N_e$ =‘타당하다’고 응답한 패널의 수(리커트 척도의 4-타당하다, 5-매우 타당하다를 응답한 패널의 수)

2) Mdn=중앙값,  $Q_1$ =제 1사분위 계수,  $Q_3$ =제 3사분위 계수

## IV. 연구결과

### 1. 지속가능발전교육 연계 가정과 교육과정 교육목표 및 교육내용 선정 방향

본 연구의 연구내용 1에서는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표 선정 방향을 고찰하여, 교육목표 프레임워크를 도출하였고, 교육목표 프레임워크에 근거하여 교육내용의 선정 방향을 고찰하여, 교육내용 선정 준거를 도출하였다. 그에 따른 연구결과는 다음과 같다.

#### 가. 교육목표 선정 방향

본 연구는 문헌연구를 통해 개인적, 사회적 차원에서 지속가능발전교육의 목표와 가정과 교육 목표의 유관성을 탐색하고 그 점점을 중심으로 통합하는 과정을 통해 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표 선정 방향을 고찰하였다.

##### 1) 개인적 목표

지속가능발전교육의 목표는 개인이 지역적·지구적 관점에서 현재와 미래의 환경적, 경제적, 사회·문화적 영향을 고려하여 자신의 행동을 성찰할 수 있는 역량을 함양하고, 개인이 지속가능발전과 관련된 문제 상황에서 지속가능한 방식으로 행동하고, 정치·사회적 과정에 참여하여 지속 가능발전을 실현할 수 있도록 역량을 강화하는 것이다(UNESCO, 2017).

위 논의에서 확인할 수 있듯이, 지속가능발전교육의 목표는 지속가능 발전을 위한 개인의 역량 함양과 이를 통한 행동의 변화가 중심축이라고 볼 수 있다. 역량은 지식과 기능뿐만 아니라 태도, 감정, 가치, 동기와 같은 요소들을 가동하여 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시킬

수 있는 능력으로(Rychen & Salganik, 2003), 행동을 이끄는 지식, 기능, 태도의 총체이다(OECD, 2018).

역량은 지속가능발전교육뿐 아니라 일반적 학교교육에서도 중심적인 위치를 차지하였는데, 이는 교육의 목표가 단순한 지식습득에 그치는 것이 아니라 행동으로 전이할 수 있는 역량에 관심을 가지는 것이다. 역량은 배워서 습득하는 것이 아니라, 지식, 기능, 태도의 상호작용을 통해 학습자 스스로 개발하는 과정이다(UNESCO, 2017). 지속가능발전교육을 위해 필수적이라고 간주되는 역량을 지속가능성 핵심역량이라고 할 때 (Wiek et al., 2011), 지속가능발전교육에서 지속가능성 핵심역량은 핵심적인 목표이다.

지속가능성 핵심역량을 함양하는 것은 최종적으로 지속가능한 방식으로의 개인의 행동변화를 위한 것이다. 그러나 행동은 행동하는 사람이 주도적으로 결정하는 것으로(Jensen & Schnack, 2006), 교사가 적절하고 올바른 행동을 지시하는 것이 아니라, 행동을 취하는데 필요한 권한을 부여해야 한다(Sass et al., 2020). 여기서 행동을 취하는데 필요한 권한, 능력이 역량이라고 볼 수 있으며, 지속가능발전교육에서 목표가 역량 함양에 초점이 맞춰져 있는 이유이다.

이렇듯, 지속가능발전교육의 목표는 지속가능발전과 관련된 문제에 대한 해결방안을 제시하는 것이 아니라, 지속가능발전 관점에서 해결방안을 찾아갈 수 있도록 개인을 준비시키는 것이다. 궁극적으로 지속가능발전과 관련된 문제를 해결하고, 지속가능한 방식으로 삶의 방식을 선택하여 행동할 수 있도록 지원하는 것이다. 따라서 지속가능발전교육의 목표는 ‘무엇을 알아야 하는가’가 아닌 ‘무엇을 할 수 있는가’에 초점이 맞춰져 있다(Dannenberg & Grapentin, 2016).

한편, 가정학은 사회문제 또는 도움이 필요한 사람들의 문제를 해결하기 위해 행동을 취하는 것에 학문적 사명이 있음을 밝히고 있다(Brown & Paolucci, 1979). 비판과학 관점의 가정교과에서 행동을 강조하고 있는데, ‘우리가 어떤 행동을 해야 하는가’에 초점을 맞추고 있다. 이는 해방적 관점에서 출발하며, 해방적 행동은 사회적 삶의 근원에 대한 비판적 사고와 자아성찰을 통해 자유롭게 행동하고 결정하는 것을 의미하며, 이는 의식이 있고, 자유롭고 자주적인 행동이다(유태명, 이수희, 2010).

비판과학 관점에서 행동은 의도와 동기가 반영된 의식적인 행동이며, 행동의 목적은 문제해결에 있다. 행동이 단순한 활동과 구분되는 부분은 스스로 결정하고, 문제의 원인뿐 아니라 해결방안을 함께 다룬다는 점이다(Jensen & Schnack, 1997). 단순하게 프로젝트 활동을 하고, 메이킹을 했다고 해서 행동의 변화가 도모된 것은 아니기 때문에, 결국 내 삶 속에서 행동을 통해 지속가능발전을 위한 변화를 도모하고 기여할 때, 그 행동이 취해진 것이라고 볼 수 있다.

지속가능발전교육의 목표는 규범적 접근을 통해 기존 질서와 재생산을 목표로 하는 사회화 과정이 아니라, 다양한 관점으로의 접근을 통해 어떤 행동이 적절하고, 수행할 의사가 있는지, 어떤 조치를 취하고 싶은지의 정보에 입각한 행동을 내리는 것이다(Biesta, 2009; Jensen & Schnack, 2006). 이는 단순히 행동 변화에 국한되는 것이 아니라, 지속 가능한 결정을 내릴 수 있고, 문제를 해결할 수 있는 행동을 할 수 있다는 것을 의미한다(Jensen & Schnack, 1997).

한편, 행동의 변화는 개인적 차원에 국한되지 않고 사회적(공동체적)으로 확장된 변화를 요구한다. 학습자는 지역사회와의 상호작용을 통해 지역사회가 직면한 지속가능발전을 저해하는 문제에 관심을 가지고, 시민 활동과 의사결정 과정에 참여하여 문제해결을 위한 행동을 취할 수 있어야 한다. 가정교과에서도 문제해결 행동은 개인·가족의 사적 영역에 제한되는 것이 아니라 공동체 생활, 시민활동, 지역사회와 일, 사회적 지원 체계, 문화 창출과 같은 생활세계의 공론 부분까지 확장될 필요가 있음을 강조하고 있다(유태명, 이수희, 2010). 학습자는 지역사회 문제에 의미 있게 참여할 수 있는 기회를 필요로 한다. 이러한 기회를 통해, 학교와 지역사회 간의 강력한 협력관계를 육성할 필요가 있다(Laurie et al., 2016).

위 논의를 종합해 보면, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표는 개인적 차원에서 지식, 기능, 태도·가치를 통합하여 지속 가능성 핵심역량을 함양하고 이를 통해, 지속가능발전과 관련된 문제해결을 위한 행동을 취하는 데 있다. 그 행동은 의도와 동기가 반영된 의식적이고, 비판적 사고와 자아성찰을 통해 자유롭게 결정하는 해방적 행동이다. 그리고 그 행동은 개인·가족 차원의 삶의 변화에 그치는 것이

아니라 사회적 참여로까지 확장되어야 한다.

## 2) 사회적 목표

지속가능발전교육에서 목표 또는 끝점은 지속가능성의 상태를 의미한다(Diesendorf, 2000). 세계가정학회(IFHE)는 가정학에 속한 학문분야가 인간의 지속가능한 삶을 유지하는 것과 유기적으로 관여되어 있음을 밝혔다(Turkki & Vincenti, 2008). 지속가능발전교육과 가정과 교육의 목표는 공통적으로 인간이 지속가능한 삶을 유지하는 것이고, 나아가 지속 가능한 사회를 실현하는 것임을 확인할 수 있다.

핀란드 가정과 교육과정은 가정교과의 과업으로 웰빙에 이를 수 있는 지속가능한 생활방식을 취할 수 있도록 지식, 기능, 태도를 함양하는 것으로 명시하여(Finish National Board of Education, 2016), 웰빙이 가정과 교육에서 지속가능한 생활방식을 통해 성취할 수 있는 상위 지향점임을 밝히고 있다. 웰빙은 인간의 삶과 사회 전체를 위한 조건을 형성하는 것으로 개념화될 수 있다(유태명 외, 2019). 웰빙은 단순히 개인과 가족의 경제적, 사회적, 신체적, 정서적 상태나 조건을 의미하는 것이 아니라, 개인·가족이 직면하고 있는 현실에서 가정(assumption), 숨겨진 가치(hidden values) 및 힘(power)의 관계에 대해 비판적으로 인식하고, 정의, 평등, 공정성, 자유, 인권, 책임 등과 같은 규범적 가치에 근거하여 사회적 조건을 형성해 가는 것이다(Brown, 1993).

위 논의를 통해, 지속가능발전교육과 가정과 교육의 사회적 차원의 목표는 그 지향점이 일치하며, 지속가능한 사회를 실현하고, 궁극적으로 모두를 위한 웰빙에 이르는 데 있음을 확인하였다. 단, 웰빙은 규범적 가치에 근거한 인간과 사회적 조건을 형성하는 것인데, 이는 개인·가족에 국한되지 않고, 개인·가족을 둘러싼 인간 모두를 고려한 조건을 형성하는 것이다.

한편, 지속가능발전교육은 SDGs의 핵심원동력으로, SDGs를 달성하기 위한 행동을 가동하도록 지원하는 것이다(UNESCO, 2020). SDGs는 2030년까지 전 세계 모든 나라가 공동으로 추진해 나갈 구체적인 17개의 목표이다. UNESCO(2017)는 모든 개인이 SDGs가 무엇인지를 인식하고,

SDGs 달성을 기여할 수 있어야 함을 강조하고 있다.

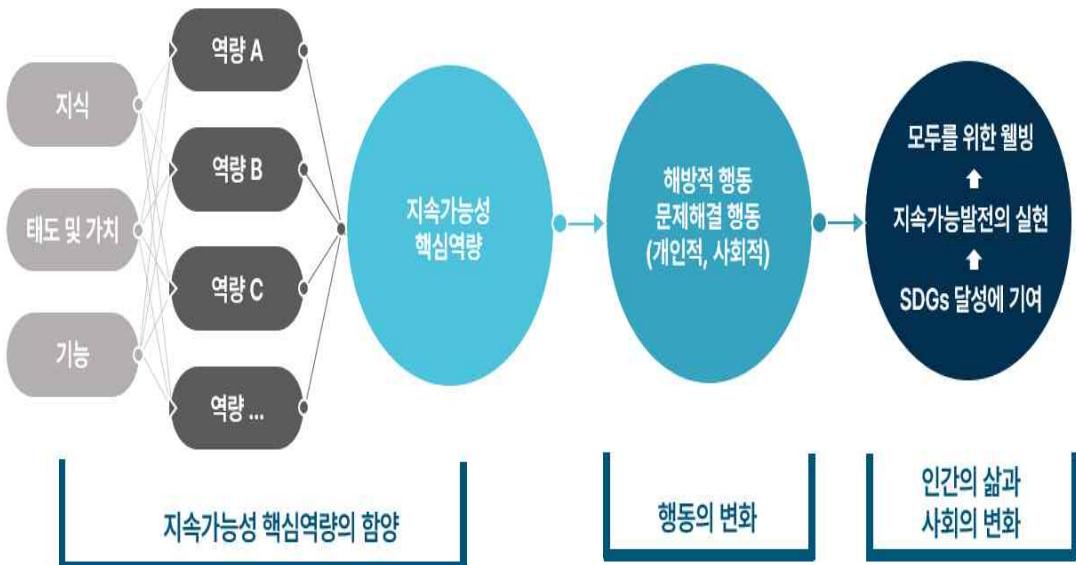
Pendergast(2017)는 SDGs와 가정학의 의도가 일치하며, 가정학을 SDGs에 초점을 맞추는 것이 중요함을 강조하였다. 개인·가족을 둘러싼 생활을 종합적으로 다루는 가정교과는 SDGs를 학습하기에 가장 적합하며, 가정교과가 지속가능발전교육을 견인하는 역할을 담당할 필요가 있다(久保桂子, 2020). 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표에서 ‘지속가능한 사회 실현’, ‘웰빙’은 다소 규범적이고 추상적 개념의 목표이지만, SDGs는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정에서의 구체적 목표 지점으로, 중요한 준거가 될 수 있다.

이처럼, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표는 사회적 차원에서 SDGs 달성을 기여함으로써 지속가능발전이 가능한 사회를 실현하는 것이고 궁극적으로 개인·가족을 둘러싼 모두를 위한 환경적, 경제적, 사회적 조건을 형성하는 것 즉 웰빙에 이르는 것임을 확인하였다.

이상의 논의를 종합하면, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 교육목표는 개인적 차원에서 지속가능발전과 관련된 지식, 기능, 태도·가치를 통합하여 지속가능성 핵심역량을 함양하고 이를 통해, 개인·가족을 둘러싼 실제 삶에서 지속가능발전과 관련된 문제해결을 위한 행동을 취하는 데 있다. 그 행동은 의도와 동기가 반영된 의식적이고, 비판적 사고와 자아성찰을 통해 자유롭게 결정하는 해방적 행동이다. 그리고 그 행동은 개인·가족 차원의 삶의 변화에 그치는 것이 아니라 사회적 참여로까지 확장되어야 한다. 나아가 사회적 차원에서 SDGs 달성을 기여함으로써 지속가능발전이 가능한 사회를 실현하는 것이고 궁극적으로 개인·가족을 둘러싼 모두를 위한 환경적, 경제적, 사회적 조건을 형성하는 것 즉 웰빙에 이르는 것이다.

위에서 종합적으로 논의된 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표를 논리모델(Mayeske, 1999)에 근거하여 단기, 중기, 장기적 차원의 목표로 접근하여 교육목표 프레임워크를 [그림 IV-1]과 같이 도출하였다. 단기목표는 교육 직후 달성될 수 있는 목표이고, 중기목표는 지속적인 교육과 시간을 요구하는 목표이고, 장기적 목표는 학습자의 행

동이 축적되어 개인·가족을 둘러싼 실제 삶과 사회의 변화에 이르는 것을 의미한다.



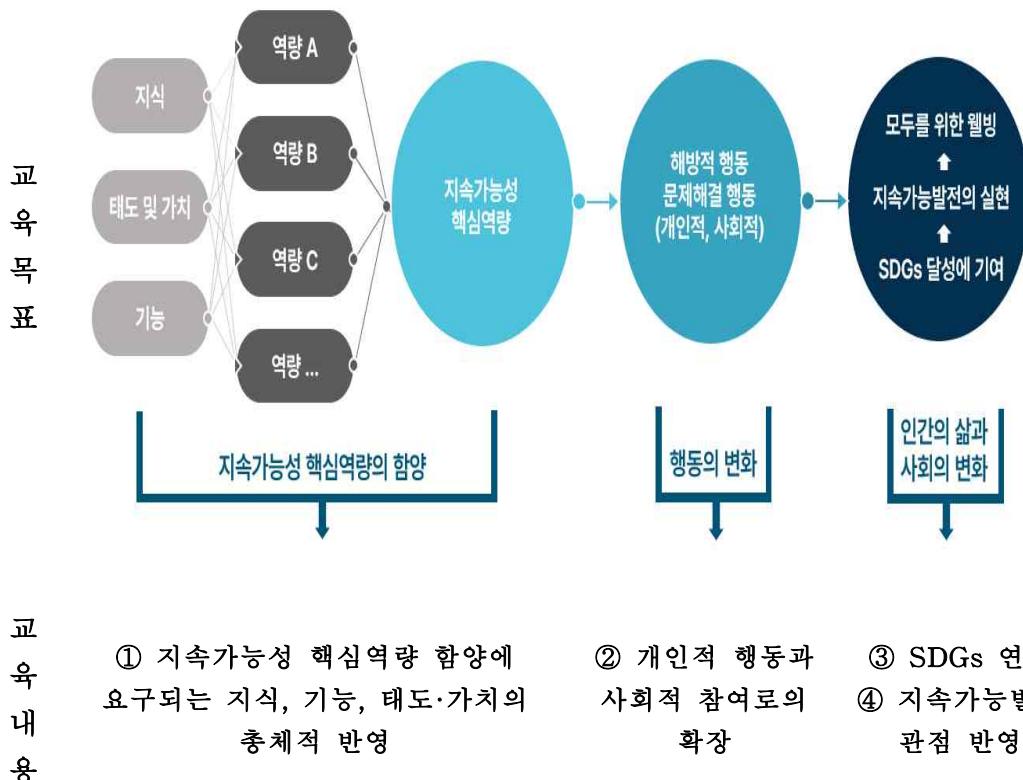
[그림 IV-1] 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표 프레임워크

이러한 측면에서, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육 목표는 단기적으로 지속가능발전과 관련된 지식, 기능, 태도·가치를 총체적으로 통합하여 지속가능성 핵심역량을 함양하는 데 있다. 이를 통해 중기적으로 행동의 변화에 이르는데, 그 행동은 스스로 결정하는 의식적이고 자유롭고 자주적인 행동 즉 해방적 행동을 의미하고, 문제의 원인을 확인하고 문제를 해결하는 것을 의미한다. 그리고 이 행동은 개인·가족 차원의 행동뿐 아니라 사회적 참여로까지 확장될 필요가 있다. 이를 통해 궁극적으로 SDGs 달성을 기여함으로써 지속가능발전이 가능한 사회를 실현하고, 이는 궁극적으로 모두를 위한 웰빙에 이르게 된다. 이는 인간의 실제 삶과 사회의 변화를 의미한다.

## 나. 교육내용 선정 방향

교육내용은 교육목표의 영향을 받게 되며, 교육목표와 일관된 내용을

선정할 필요가 있으므로 교육목표에서 고려된 요인들이 내용 선정에서도 고려될 필요가 있다(소경희, 2017). 따라서 교육목표의 프레임워크에 근거하여 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용의 선정 방향을 [그림 IV-2]와 같이 고찰하였다.



지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 교육목표 프레임워크에서 단기적 목표는 학습자 차원에서 지속가능발전과 관련된 지식, 기능, 태도·가치를 함양하여 지속가능성 핵심역량을 함양하는 것에 있다. 이 목표와 연계되어 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용은 지속가능성 핵심역량 함양을 위해 요구되는 지식, 기능, 태도·가치를 총체적으로 반영할 필요가 있다. 중기적 목표는 지속가능성 핵심역량을 함양하여 실제 삶에서 행동의 변화에 이르는 것인데 그 행동은 개인적 차원의 행동뿐 아니라 사회적 참여로 확장하는 것으로, 이 목표와 연계하여 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용은 개인적 행동뿐 아니라 사회적 참여로 확장될 수 있는 내용을 반영할 필요가 있

다. 마지막으로 장기적 목표는 SDGs 달성을 기여함으로써 지속가능발전이 가능한 사회를 실현하고, 모두를 위한 웰빙에 이르는 것인데, 이와 같은 사회적 요구를 반영하여, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용은 SDGs를 연계하고, 지속가능발전 관점을 교육내용에 반영할 필요가 있다.

### 1) 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영

지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표의 핵심요소는 지속가능성 핵심역량이며, 교육내용을 구성함에 있어 지속가능성 핵심역량을 고려할 필요가 있다. 즉, 지속가능성 핵심역량의 함양을 위해 요구되는 지식, 기능, 태도·가치를 통합적으로 반영하여 다룰 필요가 있다. 이는 이상은과 소경희(2019)가 ‘Education 2030’ 역량교육의 틀을 통해 미래 교육과정 설계에 주는 시사점으로 각 교과 교육과정을 설계할 때에는 학생들의 역량 발달을 위해 필요한 지식, 기능, 태도와 가치 등을 내용체계에서 동등한 범주로 드러내고, 각 범주별 하위 요소들도 좀 더 구체적으로 규명할 필요가 있음을 강조하고 있는 것과 같은 맥락이다.

지속가능성 핵심역량은 실제 지속가능성 문제, 도전과제 및 기회와 관련하여 성공적인 문제해결과 행동을 가능하게 하는 지식, 기능, 태도·가치의 총체이다(Wiek et al., 2011). 이는 환경, 사회, 경제 및 정치 시스템과 관련된 지식 및 이해와 같은 인지적 영역과 추론 및 종합적 사고를 포함하는 고차원적 사고능력뿐 아니라 정서적 영역으로 통칭되는 사회적 기술, 가치 및 감정도 포함된다(Kioupi & Voulvoulis, 2019). 역량은 배워서 습득되는 것이 아니라, 지식, 기능, 태도·가치가 상호작용을 하는 과정에서 학습자가 스스로 개발하는 과정을 통해 함양된다(UNESCO, 2017). 즉, 지속가능성 핵심역량은 교육내용을 통해서 습득되는 성격의 것이 아니라, 역량의 구성요소인 지식, 기능, 태도·가치가 상호작용하는 과정에서 학습자에 의해 함양되는 것이다.

그러나 가정과 교과서에서 소비자교육 내용을 살펴본 연구에서, 70% 이상이 지식 위주로 구성되어 있었으며, 지식, 기능, 태도·가치의 총체적

연계성이 부족함이 밝혀졌다(윤소희 외, 2020). 이는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용은 실제 삶의 맥락에서 지속가능발전과 연결된 지식이 필요하며, 지식이 태도, 신념에 연계되어 삶의 방향성에 영향을 주고, 실천으로 전이될 수 있도록 구성될 필요가 있음을 보여준다.

## 2) 개인적 행동과 사회적 참여로의 확장

지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표는 역량함양을 통해 행동을 취하는 것인데, 그 행동은 개인·가족적 차원에 머물러 있는 것이 아니라, 사회적 기여와 참여로 확장될 필요가 있다. 따라서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육내용은 사회적 참여로 확장하여 내용을 다를 필요가 있다.

현재 우리나라 가정과 교육내용은 개인·가족을 둘러싼 사회적 맥락에 대한 이해가 부족하고, 문제를 해결하는 데 있어 개인적 차원의 실천적 방안, 전략을 제시하는 데 그치고 있다고 지적되고 있다(윤소희 외, 2020). 즉, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용에서 개인·가족 차원에서 지속가능한 방식으로 행동을 변화시키는 것도 중요하지만, 사회변화를 도모할 수 있는 참여가 매우 중요하다. 또한 참여는 정치적, 사회적 관여로(Hann & Harenberg, 2002, 정미숙, 윤순진, 2020에서 인용됨), 학교와 지역사회 내 이해 관계자와 협력하여 지역 문제에 참여할 때, 학생들은 지역사회에 대해서 더 많이 배울 수 있는 기회를 갖게 된다.

청소년기는 지역사회 내에서 자율적으로 참여하는 것에 흥미를 느끼는 시기이며, 지역사회에서 나아가 전 지구적 차원에서 지속가능성과 관련된 관심을 확장해 나갈 필요가 있다(Hart, 1997). 학습자는 지역사회 공동체에 참여함으로, 시민활동 및 의사결정에 참여하는 방법을 배우고, 지역사회 문제에 대해 책임감을 키울 수 있다(Agyeman & Angus, 2003). 즉, 지속가능발전과 관련된 문제는 사적 영역과 공적 영역의 조치가 모두 이루어져야 하며(Gardner & Stern, 1996), 개인적 차원의 행동에 국한되지 않고, 집단적 행동으로 나아갈 필요가 있다(Jensen & Schnack,

1997).

Uzzell(1999)은 지속가능발전교육에서 학교와 지역사회 사이의 관계를 4 유형으로 제시하였는데, 이는 교육내용에 사회적 참여와 관련된 내용을 반영할 수 있는 방안을 제시한다. 유형 1은 신문을 통해 지역사회의 문제, 이슈를 다루는 것이고, 유형 2는 지속가능발전과 관련된 역할을 담당하고 있는 지역사회의 구성원을 초대하여 교육을 받는 것이고, 유형 3은 학생들이 학교 밖 사회적 행동에 참여하는 것이고, 유형 4는 공동체 활동을 통해 사회 변화 주체로서 역할을 하는 것이다. 즉, 공동체와 연대를 통해, 변혁과 문화형성을 위한 공동의 행동을 촉진할 수 있다 (UNESCO, 2020).

위 논의를 통해, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육내용은 개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고, 사회적 참여로 확장될 수 있는 교육내용을 다룰 필요가 있음을 확인하였다.

### 3) SDGs 연계

지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표는 사회적 차원에서 SDGs 달성을 기여함으로, 지속가능발전을 실현하고 모두를 위한 웰빙에 이르는 것이다. 여기서 ‘지속가능발전의 실현’과 ‘모두를 위한 웰빙’은 추상적이고 규범적인 개념이므로, SDGs는 지속가능발전교육을 위한 가정과 교육내용을 구성하기 위한 구체적인 준거가 될 수 있다. 광범위하고 규범적이라 모호할 수 있는 지속가능발전과 관련된 문제들이 SDGs와 연결될 때 구체화될 수 있으며, 지속가능발전교육과 SDGs의 결합은 필수적이기 때문이다(UNESCO, 2020).

유네스코한국위원회(2021)에서는 17개 SDGs에 명시된 지속가능성 이슈들을 모든 종류의 학습에 통합할 필요가 있음을 강조하였다. 특히, 학교 교육현장에서 SDGs를 통합하고, SDGs를 연계한 수업모델을 개발하고 적용할 필요가 있다. 그러나 우리나라의 경우 SDGs를 연계한 지속가능발전교육 관련 프로그램의 보급과 활용이 초기 단계의 인식수준에 머물러 있다(조영철, 이상원, 2019). 가정교과에서도 가정교과와 SDGs의

관련성을 살펴보고, SDGs를 연계한 프로그램을 개발하는 연구들이 시작되고 있으며, 가정과 전 영역에서 SDGs를 연계하여 구성할 필요가 있다(김은경, 조재순, 2020).

위 논의를 통해, SDGs는 지속가능발전과 관련된 광범위하고 모호한 문제들이 구체화될 수 있는 지점이며, 교육내용을 구성하기 위한 구체적인 준거가 될 수 있음을 확인하였고, SDGs 이슈를 교육내용에 반영할 필요가 있다.

#### 4) 지속가능발전 관점의 반영

지속가능발전교육의 목표는 궁극적으로 지속가능발전이 가능한 사회를 실현하는 것에 있으며, 이러한 사회적 목표와 연계하여 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용에 지속가능발전 관점을 반영할 필요가 있다. 지속가능발전 관점은 지속가능발전과 관련된 문제를 해결할 때, 환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 인식하고, 전 지구적, 지역적 구조와 과정의 엇갈림을 고려하고, 미래의 관점에서 현재를 고려하는 것이다(DUK, 2011, Dannenberg & Grapentin, 2016에서 인용됨). 따라서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용은 지속가능발전과 관련된 문제를 환경, 경제, 사회적 차원에서 통합적으로 인식하여 문제를 해결할 수 있도록 구성할 필요가 있으며, 개인·가족을 둘러싼 시간, 공간적 차원의 관계성을 인식하고, 포괄할 수 있는 내용을 반영할 필요가 있다. 그에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

##### 가) 환경, 경제, 사회적 영역의 통합

지속가능발전교육은 지속가능발전의 틀에서 환경, 경제, 사회적 차원의 문제들이 독립적으로 존재하는 것이 아니라, 상호의존적이라는 인식에서 출발하며(정기섭, 2019), 지속가능발전교육을 위한 교육내용은 환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 접근할 필요가 있다.

환경적 지속가능성은 인간의 삶을 지원하기 위해 자연환경이 어떻게 생산적이고 탄력적으로 유지될 수 있는지에 관한 것으로(Mensah, 2019),

자연 환경의 수용 능력과 관련이 있다(Brodhag & Talière, 2006).

경제적 지속가능성은 미래의 필요를 손상시키지 않으면서 현재의 소비 수준을 만족시키는 생산 시스템을 의미한다(Lobo et al., 2015). 천연자원은 유한하고 재생될 수 있는 것이 아니므로, 의식주와 같은 인간의 필요를 위한 생산, 유통 및 소비의 경제 시스템이 통제될 필요가 있음을 인식해야 한다.

사회적 지속가능성은 발전 과정에서 사람의 중요성을 인식하는 것을 의미하며(Benaim et al., 2008), 인권, 양성평등, 대중 참여 등의 사회적 문제를 포괄하며, 지속가능발전을 위한 평화와 사회적 안정을 촉진한다 (Mensah, 2019). 이는 모든 사람의 요구사항이 충족되도록 하는 것이 아니라, 모든 사람이 원하는 경우 자신의 필요를 실현할 수 있는 능력을 가질 수 있는 조건을 제공하는 것을 목표로 한다(Kolk, 2016).

지속가능발전의 환경, 경제, 사회적 차원의 통합적 관점은 지속가능한 삶을 위해 환경을 보호하면서, 사회적으로 통합하고, 경제를 발전시켜야 한다는 논리인데, 이 세 영역의 조화로운 추구는 말처럼 쉬운 것이 아니며 산술적 평균치를 의미하지 않는다(임효진, 이두곤, 2016). 세 차원의 방향성은 반드시 일치하지 않으며, 종종 복잡한 상황을 만들고 문제에 대한 명확성이 부족하여 서로 다른 이해관계와 긴장을 조성하기도 한다 (Kioupi & Vouvolis, 2019).

예를 들면, 패션산업은 환경 영향을 넘어 노동, 성별, 빈곤 등과 같은 사회적 문제와도 밀접하게 관련성이 있다. 패션산업은 환경오염에 주범으로 지목되고 있으며, 패스트 패션은 열악한 근로조건, 성차별, 아동 노동착취의 문제가 불거지며, 사회적 지속가능성을 위협하기도 한다. 반면, 패션산업은 개발도상국의 경제성장, 일자리 창출 및 빈곤완화에 기여하고 있는 것도 사실이다.

이처럼, 지속가능성을 관련된 문제는 환경, 경제, 사회적 차원의 문제 가 상호의존적으로 연계되어 있어 이해관계가 상충하기도 하므로, 세 차원을 통합적으로 인식하고 균형 잡힌 시각을 견지할 수 있도록 교육내용이 구성될 필요가 있다.

## 나) 시·공간적 차원의 관계성 고려

지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용으로 개인·가족을 둘러싼 시간, 공간적 차원의 관계성을 인식하고, 포괄해야 한다. 즉, 지속가능발전교육은 학습자가 관계의 중요성을 인식하고, 모든 사람과 모든 것이 어떻게 연결되어 있는지를 이해해야 한다(Laurie et al., 2016).

지속가능발전교육은 “우리가 사는 동안 절대 만날 수 없는 미래의 후세대와 얼굴을 모르는 외딴 곳의 사람들에 대한 도덕적 책임”을 가르치는 것이다(Vladimirova, 2017). 지속가능발전교육은 개인·가족을 둘러싼 사람들과의 관계를 확장된 관점으로 바라보는 것이다. 시·공간적 차원에서 관계성을 총체적으로 바라보고, 공존과 조화를 이루기 위한 방향을 찾는 것이다.

시간적 차원에서의 관계성은 ‘과거-현재-미래’의 세대적 영향을 고려하는 것으로, 이는 미래세대를 고려하는 것뿐 아니라 과거를 돌아보는 과정 또한 필요하다(Diemer et al., 2019). 시간적 차원의 관계성은 현세대와 미래세대의 세대 간뿐만 아니라 동시대를 살고 있는 세대 내의 관계성도 포함한다(정기섭, 2019).

지속가능발전교육은 내가 속한 시간, 공간적 차원을 넘어선 상황에 대한 관심을 통해, 인식의 지평을 확장하게 된다. 내가 속한 시간은 현세대이고, 학습자의 생애단계에서 청소년기일 수도 있다. 그리고 내가 속한 공간은 가족, 학교일 수 있고, 특정지역, 특정국가일 수 있다. 즉, 지속가능발전은 내가 속한 집단, 세대에 초점을 맞추는 것이 아니라, 부유한 국가와 가난한 국가, 부자와 가난한 사람들, 청년과 노인, 남과 여, 현세대와 미래세대 등 서로 다른 입장을 지닌 사람들 사이의 균형을 이루는 것이다.

한편, 시간의 관점에서 개인이 직면하는 문제는 생애 단계에 따라 변화한다(유태명, 이수희, 2010). 생애 단계를 이해하기 위해서는 시간의 연속적 차원에서 이해하는 것이 필요하다. 예를 들어, 가정교과의 ‘발달’ 영역에서 청소년기에 속한 학습자는 과거의 지나온 생애 단계를 돌아보고, 미래의 다가올 생애 단계를 예측하며, 유아기, 노년기 등을 나의 생애와 연속성 안에서 인간의 발달을 인식할 수 있다. 시간의 관점에서 생애단

계를 이해하게 되면, 가정교과에서 고령화의 문제를 다룰 때, 노인은 청소년기 학습자와 관계 맺고 있는 조부모이고, 학습자가 필연적으로 맞게 되는 생애단계임을 인식할 수 있다. 생애단계를 전망하는 연속적 존재로서 노인을 인식하고, 우리와 함께 살아가는 존재로서 노인을 바라보며 고령화 문제를 포섭하고 이해할 필요가 있다. 이런 인식 속에 다양한 연령대의 사람들을 이해하고 존중하고, 세대 내 공정성을 추구할 수 있다.

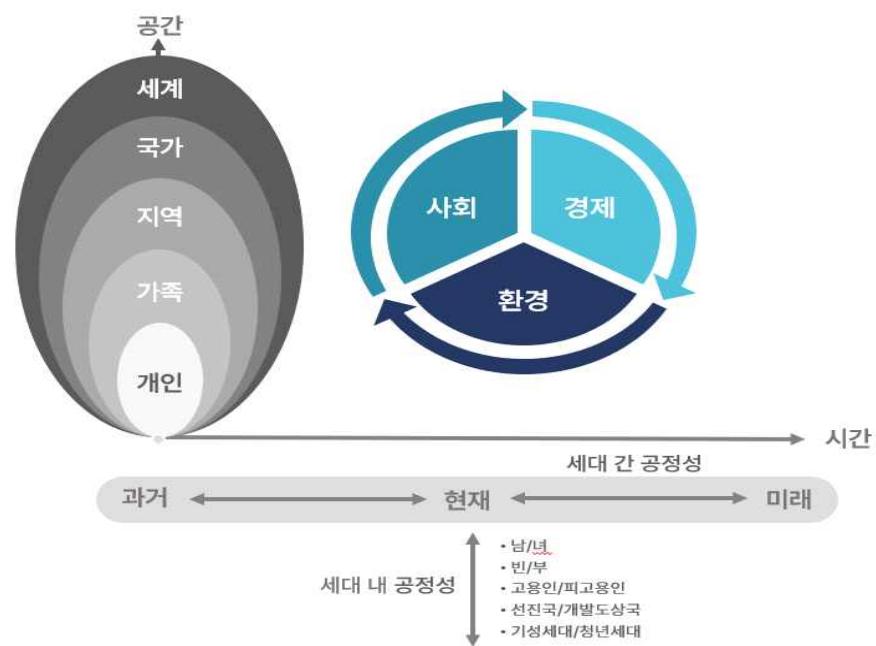
공간적 차원의 관계성은 지속가능발전의 문제를 개인·가족 차원의 문제로 한정지어 바라보는 것이 아니라, ‘학교-지역-국가-세계’로 확장시켜 공동체의 문제로 인식하고 공동으로 대처하고, 공간적 맥락의 상호작용을 이해하는 것이다. 가정교과의 ‘관계’ 영역에서는 개인은 가족 구성원, 친구, 지역사회, 세계 등 다양한 관계 안에 놓여 있음을 인식할 수 있다. 지속가능발전교육을 위한 가정교과는 개인·가족을 둘러싼 관계의 상호작용을 이해하고, 다양성을 인정하고 존중하는 법을 배우게 된다.

예를 들면, ‘소비생활’ 영역에서는 내가 소비하는 제품이 어디에서 어떻게 생산되고, 이동하고, 폐기되는지를 상상하고, 나의 행동이 나를 둘러싼 공간적 관계 안에서 어떤 영향을 미치는지 예측할 수 있다. 그리고 ‘의식주 생활’ 영역에서 다양한 국가의 의복, 식단 및 주거를 비교·대조하고, 그 안에 존재하는 신념의 차이와 문화적 다양성을 이해하고 존중과 수용의 태도를 키울 수 있다.

시·공간적 관계성을 고려하는 것은 SDGs가 ‘모든 사람들’을 대상으로 한다는 것에서도 그 의미가 포함되어 있다. 이는 SDGs 세부목표 10.2에 제시되고 있는 ‘나이, 성별, 장애, 인종, 민족, 출신, 종교 혹은 경제적 또는 기타 신분에 관계없이 모든 사람에 대해 사회적, 경제적, 정치적 포용을 강화하고 증진’하는 것을 의미한다. 이 개인·가족을 둘러싼 사람들과의 관계성을 고려하고, 다양성과 공정성의 가치를 존중하는 것을 내포한다.

본 연구에서는 Diemer et al.(2019)가 지속가능발전교육 사고 프레임워크에서 지속가능발전교육을 시간적, 공간적 척도에 근거하여 제시한 것을 참조하여, 지속가능발전 관점을 [그림 IV-3]과 같이 제시하였다. 지속 가능발전 관점은 시간적 차원에서 현 세대와 미래세대간 공정성을 고려

하고, 동시대를 살고 있는 다른 입장에 처한 사람들 즉 남녀, 빈부, 고용인과 피고용인, 선진국과 개발도상국, 기성세대와 청년세대 간의 관계에서 공정성을 추구하는 것이다. 그리고 공간적 차원에서 개인·가족을 둘러싼 사람들과의 관계를 가족, 지역사회, 국가, 세계로 확장된 관점으로 바라보고, 공존과 조화를 이루기 위한 방향을 찾는 것이다. 그리고 이러한 시·공간적 관계성을 고려하여 환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 인식하고 균형점을 찾는 것이다.



[그림 IV-3] 지속가능발전 관점(Diemer et al., 2019에 기초하여 연구자가 재구성함)

이상의 논의를 종합하여, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 교육내용의 선정 준거를 <표 IV-1>과 같이 도출하였다.

<표 IV-1> 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 교육내용 선정 준거

교육내용 선정 준거	내용
① 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영	<ul style="list-style-type: none"><li>지속가능성 핵심역량의 함양을 위해 요구되는 지식, 기능, 태도·가치를 총체적으로 반영한다.</li><li>개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고, 사회적 참여로 확장될 수 있도록 구성한다.</li></ul>
② 개인적 행동과 사회적 참여로의 확장	<ul style="list-style-type: none"><li>가정교과와 관련성 있는 SDGs를 연계하여 구성한다.</li></ul>
③ SDGs 연계	<ul style="list-style-type: none"><li>개인·가족을 둘러싼 시·공간적 관계성에 기반하여 세대 간, 세대 내 공정성을 고려하고 공존과 조화를 이룰 수 있도록 구성한다.</li><li>환경, 경제, 사회 차원을 통합적으로 인식하고 균형점을 찾을 수 있도록 구성한다.</li></ul>
④ 지속가능발전 관점의 반영	

## 2. 교육목표로서의 지속가능성 핵심역량

본 연구의 연구내용 2에서는 교육목표로서의 지속가능성 핵심역량의 참조체계를 제공하기 위해, 멜파이 연구를 통해 가정교과 맥락에서 지속 가능성 핵심역량을 재선정 하였고, 핵심역량 프로파일을 제안하였다. 그리고 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제시하였다. 그에 따른 연구결과는 다음과 같다.

### 가. 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일

본 연구에서는 지속가능성 핵심역량의 참조체계를 제공하기 위하여, Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)의 지속가능성 핵심역량을 참조하

여 가정교과 맥락의 지속가능성 핵심역량을 재선정하고, 지속가능성 핵심역량의 정의(<표 IV-1> 참조)에 기초하여 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안하였다. Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)의 연구에서 지속가능성 핵심역량으로 제안한 시스템 사고, 예측, 규범적, 전략적, 대인관계 역량을 수용하면서, 규범적 역량을 가치 사고역량으로 대체하였고, 비판적 사고-성찰 역량을 추가하였다. 그리고 통합적 문제해결 역량을 실천적 문제해결 역량으로 제안하였다. 지속가능성 핵심역량을 재선정한 근거를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, Wiek et al.(2015)는 지속가능성 핵심역량의 규범적 역량이 가치 사고 역량과 동일한 의미를 지닌다고 언급하고 있었지만, 본 연구에서는 규범적 접근이 기존 질서와 재생산을 목표로 하는 사회적 과정(Biesta, 2009; Jensen & Schnack, 2006)이 포함되어 있다고 판단하여, 교사가 올바른 가치와 태도를 제시하는 것이 아니라 학생이 스스로 다양한 가치와 원칙을 협상하고 조정하는 과정을 통해 가치와 원칙을 구축해 갈 수 있는 가치 사고 역량이 더 적절하다고 판단되어 규범적 역량을 가치 사고 역량으로 대체하였다.

둘째, 지속가능발전과 관련된 문제는 복잡하고 불확실한 상황에서 가치가 충돌하는 문제이므로, 이러한 문제를 접근할 때 비판적 사고와 대화를 통해 학생들의 의견을 형성해 가는 것이 중요하다(Gough & Scott, 2008). 또한 지속가능발전교육에서 행동 능력을 촉진하는 교육적 관행으로 지속가능발전과 관련된 문제에 대한 비판적 사고의 중요성을 간과할 수 없다(Varela-Losada et al., 2016). 특히, 성찰은 비판적 사고의 발달과 일치하며(Straková & Cimernová, 2018), 비판적 사고 과정에서 자신의 인식, 가치, 행동을 성찰하는 과정은 필수적으로 전제되기 때문에, 의식 있는 선택을 할 수 있는 능력을 개발하기 위해서는 다양한 문제에서 자신의 태도와 행동을 성찰하는 기회가 필수적이다(Almers, 2009). 따라서 비판적 사고와 성찰은 불가분의 관계이다.

한편, 비판적 사고-성찰 역량은 비판과학 관점의 가정학에서도 중요하게 다뤄지고 있다. 비판과학 관점에서 가정학은 ‘어떤 행동을 해야 하는가’에 대한 질문을 통해 자아반성, 신념, 사회구조에 대한 비판, 인간의 자주성에 의한 행동을 취하는 것을 강조한다(Schubert, 1986, 유태명, 이

수희, 2010에서 인용됨). 가정교과는 일련의 사고, 판단, 행동과 반성의 순환과정인 실천적 추론을 통해 문제해결에 이르게 된다고 보는데(유태명, 이수희, 2010), 여기서 비판적 사고와 성찰 역량은 필수적이라고 볼 수 있다.

그러나 Wiek et al.(2011)는 비판적 사고 역량을 기초 학업 역량으로 간주하고 지속가능성 핵심역량에 포함하지 않았다. 그러나 여러 관련 연구에서 비판적 사고와 성찰을 지속가능성 핵심역량으로 포함하였으며 (Rieckmann, 2012; UNESCO, 2017), Wiek et al.(2011)의 지속가능성 핵심역량을 전문가 집단을 통해 재검증한 연구에서, 비판적 사고 역량이 지속가능성 담론을 형성할 때 중요한 위치를 차지함을 강조하였다(Brundiers et al., 2021).

이러한 측면을 고려하여, 본 연구에서는 가정교과 맥락에서 비판적 사고-성찰 역량을 지속가능성 핵심역량으로 추가하였다.

셋째, 가정교과에서 문제 해결과정은 실천적 문제해결 과정으로 일컬어지는데, 이는 일반적 문제해결 과정과는 구분된다. 일반적 문제해결 과정은 과학적 논리 또는 기술적 효율성이 강조되지만, 실천적 문제해결 과정은 과학적 논리도 고려하지만, 가치와 윤리적 정당성을 고려하여 최선의 행동이 무엇인지 질문하고 토론을 통해 의견을 좁혀가는 과정이 중요하기 때문이다(유태명, 이수희, 2010). 지속가능성 핵심역량에서 지속가능성의 가치는 다른 역량에 대한 중요한 기준점이 되어야 하며, 문제해결 역량은 행동을 취하는 것까지 내포한다고 하였다(Brundierer et al., 2021). 지속가능성 핵심역량의 이러한 특성을 고려할 때, 실천적 문제해결 역량은 단순하게 지속가능성 핵심역량을 통합하여 문제를 해결하는 것 이상의 의미를 지닌다.

이에 본 연구에서는 Wiek et al.(2011)가 제시한 통합적 문제해결 역량이 가정교과 맥락에서 실천적 문제해결 역량으로 연결되는 것이 더 적합하다고 보고, 나머지 지속가능성 핵심역량들을 아우르는 통합적 문제해결 역량을 실천적 문제해결 역량으로 제안하였다. 지속가능성 핵심역량에서 실천적 문제해결 역량은 지속가능성 핵심역량을 포괄하는 메타역량으로 기능하며, 지속가능발전과 관련된 실천적 문제를 해결하는데 요구되는 일련의 사고, 가치 판단, 행동과 성찰의 실천적 추론의 과정에서 지

속가능성 핵심역량을 가동하여, 문제를 해결할 수 있는 역량이다.

따라서 본 연구에서 가정교과 맥락에서 지속가능성 핵심역량으로 시스템 사고, 예측, 가치 사고, 전략적, 대인관계, 비판적 사고-성찰, 실천적 문제해결 역량을 포함하는 7개로 제안하였다. 또한, 지속가능성 핵심역량의 개념적 정의를 Wiek et al.(2011), Wiek et al.(2015), Ennis(1985)와 유태명과 이수희(2010)의 개념적 논의에 근거하여 <표 IV-2>와 같이 제시하였다.

<표 IV-2> 지속가능성 핵심역량의 개념적 정의

핵심역량	개념적 정의
시스템 사고 역량	다양한 영역과 공간(로컬, 글로벌)의 관계성을 이해하고, 이에 기초하여 지속가능성과 관련된 문제를 분석할 수 있다.
예측 역량	현 상황이 지속될 경우 가능성과 개연성 있는 미래를 예측하여, 다양한 미래를 이해·평가하고 미래에 대한 자신의 비전을 창조할 수 있다.
가치 사고 역량	정의, 공정성, 책임 등에 기초하여 지속가능성 가치, 목표를 설정, 조정 및 협상을 할 수 있다.
전략적 역량	지속가능성 문제를 해결하기 위해 의도하지 않은 결과와 과급효과를 고려하여 자원을 동원하고, 이해관계자와 조정하여 변혁적 조치를 취할 수 있다.
비판적 사고-성찰 역량 Ennis(1985)	지속가능성과 관련된 문제를 접근할 때, 권위에 의문을 제기하고 출처를 평가하여 판단하고, 기존의 전제와 습관적 사고 및 행동을 성찰하여 자신이 취해야 할 행동과 신념을 판단할 수 있다.
대인 관계 역량	지속가능성과 관련된 문제를 해결하기 위해 팀워크, 이해관계자의 참여를 통해 다양한 유형의 협업을 촉진할 수 있다.
실천적 문제해결 역량 유태명, 이수희(2010)	지속가능성 핵심역량을 포괄하는 메타역량으로 기능하며, 지속가능성과 관련된 실천적 문제를 해결하는데 요구되는 일련의 사고, 가치 판단, 행동과 성찰의 실천적 추론의 과정에서 나머지 지속가능성 핵심역량을 가동하여, 문제를 해결할 수 있다.

그리고 위의 개념적 정의(<표 IV-2> 참조)에 기초하여 <표 IV-3>과 같이 지속가능성 핵심역량 프로파일 초안을 구성하였다.

첫째, 시스템 사고역량은 지속가능발전과 관련된 문제를 둘러싼 다양한 관계성을 이해하고 분석할 수 있는 역량으로, 지속가능발전과 관련된

문제에 영향을 주는 환경, 경제, 사회적 시스템의 상호관련성을 이해하고, 개인·가족을 둘러싼 시간·공간적 관계성을 인식하고 고려할 수 있는 것으로 제안하였다.

둘째, 예측역량은 현 상황 인식을 통해서 가능성, 개연성 있는 다양한 미래를 예측할 수 있는 역량으로, 현 상황이 지속될 경우 일어날 수 있는 개연성, 가능성 있는 미래를 예측하고, 바람직한 미래를 제안하고 창조할 수 있으며, 개인·가족의 판단, 행동으로 인해 일어날 수 있는 파급 효과를 예측하고 평가할 수 있는 것으로 제안하였다.

셋째, 지속가능성의 가치에 근거하여 신념을 갖추고 판단하고 행동할 수 있는 역량으로, 지속가능성의 가치와 원칙에 근거하여 바람직한 미래를 구상하고, 이해관계가 충돌하는 모순의 맥락에서 지속가능성의 가치에 근거하여 판단하고 행동하고, 자신의 가치체계와 신념체계를 갖출 수 있는 것으로 제안하였다.

넷째, 전략적 역량은 지속가능발전과 관련된 문제를 해결하기 위해 자원을 동원하고 이해관계자와 조정하여 변혁적 조치를 취할 수 있는 역량으로, 개인·가족이 지속가능성과 관련된 문제의 원인을 분석하고 이를 해결하기 위한 방안을 적극적으로 탐색하는 것과 관련이 있으며, 지속가능성을 증진할 수 있는 다양한 참여활동을 계획, 구현 및 평가할 수 있다. 그리고 이런 대안들은 개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 사회적 차원의 변혁적 행동으로 확장할 수 있는 것으로 제안하였다.

다섯째, 대인관계 역량은 지속가능발전과 관련된 문제를 해결하기 위해 팀워크, 이해관계자의 참여를 통해 다양한 유형의 협업을 추진할 수 있는 역량으로, 경청, 공감, 상호작용을 통해 타인을 존중하고, 갈등 상황에서 협상하고 조정할 수 있고, 이해관계자를 식별하고 그들에게 도움을 요청하고, 지속가능성을 증진하는 다양한 참여활동에 협력적으로 참여할 수 있는 것으로 제안하였다.

여섯째, 비판적 사고-성찰 역량은 권위에 의문을 제기하고 출처를 평가하여 판단하고, 기존의 전제, 습관적 사고 및 행동을 성찰할 수 있는 역량으로, 개인·가족의 습관적 사고, 행동을 성찰하고, 지속가능성과 관련된 문제에 내재된 사회구조의 모순을 비판하고, 자유의지로 사고하고 판단할 수 있다. 그리고 기존의 방법과 접근을 뛰어넘는 방법을 찾기 위

해 문제를 분석하고 성찰하고 재고할 수 있는 것으로 제안하였다.

마지막으로, 실천적 문제해결 역량은 지속가능발전과 관련된 실천적 문제를 해결하는데 요구되는 일련의 사고, 가치 판단, 행동과 성찰의 실천적 추론의 과정에서 나머지 6개 지속가능성 핵심역량을 가동하여 문제를 해결할 수 있는 것으로 제안하였다.

<표 IV-3> 지속가능성 핵심역량 프로파일 초안

목록	지속가능성 핵심역량 프로파일
시스템 사고 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 일상생활에서 지속가능성을 저해하는 문제를 둘러싼 환경·경제·사회적 시스템을 분석하고, 상호 연결되어 있는 관계를 이해할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 개인·가족뿐 아니라, 지역·국가·지구적 차원에서의 상호관계를 고려하여 분석할 수 있다.</li> <li>• 현세대의 결정과 행동이 미래세대에 미치는 영향을 고려할 수 있다.</li> </ul>
예측 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우, 일어날 수 있는 개연성 있는 미래를 장·단기적 예측을 할 수 있다.</li> <li>• 현 상황에 대한 문제 인식에 기초하여, 바람직한 미래비전을 제안하고 창조할 수 있다.</li> <li>• 개인·가족의 판단, 결정, 행동의 결과로 인한 파급효과, 의도하지 않은 결과를 예측하고 평가할 수 있다.</li> </ul>
가치 사고 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성의 가치와 원칙에 근거하여, 바람직한 미래비전을 설정 할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 해결하는데 있어 이해관계가 충돌하는 모순의 맥락에서 지속가능성의 가치(정의, 공정성, 다양성, 형평성, 포용성, 연대 등)에 근거하여 판단하고 행동할 수 있다.</li> <li>• 추론을 통해 지속가능성 비전을 실현할 수 있는 자신의 가치체계와 신념을 갖출 수 있다.</li> </ul>
전략적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인·가족이 직면하고 있는 지속가능성을 저해하는 문제의 원인을 탐색하고, 이를 해결하기 위한 전략적 대안을 적극적으로 탐색할 수 있다.</li> <li>• 개인·가족·학교·지역사회 차원에서 지속가능성을 증진시킬 수 있는 프로젝트를 계획, 구현 및 평가할 수 있다.</li> <li>• 개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 사회·정치적 과정을 통해 공동체 차원의 혁명적 행동에 참여할 수 있다.</li> </ul>
대인관계 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 경청, 공감, 상호작용 등의 의사소통기술을 통해 타인의 생각, 행동을 이해하고 존중할 수 있다.</li> <li>• 갈등이 있을 때 서로 협상하고 중재하여 대처할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성 문제에 대한 이해관계자를 식별하고, 그들에게 협조를 요청할 수 있다.</li> <li>• 프로젝트 활동에 협력적으로 참여할 수 있다.</li> </ul>
비판적 사고 -성찰 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성을 저해하는 개인·가족의 가치, 인식 및 행동을 성찰하고, 비판적으로 검토할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제에 내재된 사회구조의 모순을 비판하고, 특정 제약으로부터 벗어나 자유의지로 사고하고 판단하고 입장을 취할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성을 저해하는 문제를 해결하는데 있어, 현재의 방법과 접근을 뛰어넘는 해결방법을 찾기 위해 문제를 분석하고 성찰하고 재고할 수 있다.</li> </ul>
실천적 문제해결 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 위 6개 역량을 통합적으로 사용하여 지속가능발전을 촉진하는 실행 가능한 해결책을 개발하되, 지속가능성 가치와 윤리적 정당성을 고려한 최선의 행동을 통해 문제를 해결할 수 있다.</li> </ul>

## 1) 1차 델파이 설문조사 결과

1차 델파이 설문조사에서는 Wiek et al.(2011)에 기초하여 연구자가 재선정한 지속가능성 핵심역량 목록이 타당한지에 관해 개방형으로 질문하였고, 다음으로 지속가능성 핵심역량 프로파일에 대한 타당성을 5점 리커트 척도로 평정하도록 하고 의견을 수집하였으며, 마지막으로 지속가능성 핵심역량을 가정과 실천적 추론과정에 연계하여 도출된 프레임워크에 관한 의견을 수렴하였다. 이에 따른 결과는 다음과 같다.

우선, Wiek et al.(2011)에 기초하여 연구자가 재선정한 지속가능성 핵심역량 목록으로 시스템 사고, 예측, 가치 사고, 전략적, 대인관계, 비판적 사고-성찰 역량과 실천적 문제해결 역량의 7개의 역량으로 제안한 것에 관해서는 9명 중 8명의 전문가가 동의하였다. 지속가능성 핵심역량 특히, 통합적 문제해결 역량을 실천적 문제해결 역량으로 제안한 부분에 대해서, 다음과 같은 의견을 제시하였다.

가정교과 맥락에서, 실천적 문제해결 역량을 나머지 역량을 포괄하는 메타역량으로 보는 것은 적절하나, 실천적 문제해결 역량과 타 역량의 관계성을 명확하게 설명하여 메타역량으로 기능하는 부분에 대한 설명이 필요하다는 의견이 있었다(전문가 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9). 한편, 모든 역량을 결합한다는 측면에서 기존의 통합적 문제해결 역량을 유지하는 것이 더 적절하다는 의견도 있었다(전문가 6).

다음으로, 지속가능성 핵심역량 프로파일 초안의 대한 1차 델파이 설문조사 결과는 <표 IV-4>와 같다. 1차 델파이 설문조사 결과에서 내용 타당도(CVR), 합의도, 수렴도를 통해 타당성을 검증한 결과, 하이라이트로 표시된 7개의 항목에서 타당성을 확보하지 못하여, 수정 또는 삭제할 필요가 있음이 확인되었다.

<표 IV-4> 지속가능성 핵심역량 프로파일에 대한 1차 검증 결과

(N=9)

목록	지속가능성 핵심역량 프로파일	평균	표준 편차	CVR	합의도	수렴도
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 일상생활에서 지속가능성을 저해하는 문제를 둘러싼 환경·경제·사회적 시스템을 분석하고, 상호 연결되어 있는 관계를 이해할 수 있다.</li> </ul>	4.78	0.67	0.78	1	0
시스템 사고 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 개인·가족뿐 아니라, 지역·국가·지구적 차원에서의 상호관계를 고려하여 분석할 수 있다.</li> <li>• 현세대의 결정과 행동이 미래세대에 미치는 영향을 고려할 수 있다.</li> </ul>	4.67	0.5	1	0.8	0.5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우 일어날 수 있는 개연성 있는 미래를 장·단기적 예측을 할 수 있다.</li> </ul>	3.89	1.54	0.33	0.6	1
예측 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 현 상황에 대한 문제 인식에 기초하여, 바람직한 미래비전을 제안하고 창조할 수 있다.</li> <li>• 개인·가족의 판단, 결정, 행동의 결과로 인한 과급효과, 의도하지 않은 결과를 예측하고 평가할 수 있다.</li> </ul>	4.56	1.54	0.78	0.8	0.5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성의 가치와 원칙에 근거하여, 바람직한 미래비전을 설정할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 해결하는 데 있어 이해관계가 충돌하는 모순의 맥락에서 지속가능성의 가치(정의, 공정성, 다양성, 협평성, 포용성, 연대 등)에 근거하여 판단하고 행동할 수 있다.</li> </ul>	4.13	1.25	0.25	0.6	1
가치 사고 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 추론을 통해 지속가능성 비전을 실현할 수 있는 자신의 가치체계와 신념을 갖출 수 있다.</li> </ul>	4.89	0.33	1	1	0
		4.44	0.73	0.78	0.8	0.5

목록	지속가능성 핵심역량 프로파일	평균	표준 편차	CVR	합의도	수렴도
전략적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족이 직면하고 있는 지속가능성을 저해하는 문제의 원인을 탐색하고, 이를 해결하기 위한 전략적 대안을 적극적으로 탐색할 수 있다.</li> </ul>	4.44	0.88	0.56	0.8	0.5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족·학교·지역사회 차원에서 지속가능성을 증진시킬 수 있는 프로젝트를 계획, 구현 및 평가할 수 있다.</li> </ul>	5	0	1	1	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 사회·정치적 과정을 통해 공동체 차원의 혁명적 행동에 참여할 수 있다.</li> </ul>	4.44	0.88	0.56	0.8	0.5
대인관계 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>경청, 공감, 상호작용 등의 의사소통기술을 통해 타인의 생각, 행동을 이해하고 존중할 수 있다.</li> </ul>	5	0	1	1	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>갈등이 있을 때 서로 협상하고 중재하여 대처할 수 있다.</li> </ul>	4.78	0.44	1	1	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능성 문제에 대한 이해관계자를 식별하고 그들에게 협조를 요청할 수 있다.</li> </ul>	4.56	0.73	0.78	0.8	0.5
비판적 사고 -성찰역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>프로젝트 활동에 협력적으로 참여할 수 있다.</li> </ul>	3.78	1.09	0.11	0.5	1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능성을 저해하는 개인·가족의 가치, 인식 및 행동을 성찰하고, 비판적으로 검토할 수 있다.</li> </ul>	4.56	0.73	0.78	0.8	0.5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능성과 관련된 문제에 내재된 사회구조의 모순을 비판하고, 특정 제약으로부터 벗어나 자유의지로 사고하고 판단하고 입장을 취할 수 있다.</li> </ul>	4.89	0.33	1	1	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능성을 저해하는 문제를 해결하는데 있어, 현재의 방법과 접근을 뛰어넘는 해결방법을 찾기 위해 문제를 분석하고 성찰하고 재고할 수 있다.</li> </ul>	4.44	0.73	0.78	0.8	0.5

목록	지속가능성 핵심역량 프로파일	평균 표준 편차	CVR	합의 도	수렴 도
실천적 문제해결 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>위 6개 역량을 통합적으로 사용하여 지속가능발전을 촉진하는 실행 가능한 해결책을 개발하되, 지속가능성 가치와 윤리적 정당성을 고려한 최선의 행동을 통해 문제를 해결할 수 있다.</li> </ul>	4.44 0.88	0.56	0.8	0.5

주. CVR 0.78 이상, 합의도 0.75이상, 수렴도 0.5이하일 경우, 타당도 확보로 평가함.

지속가능성 핵심역량 프로파일에서 타당도를 충족하지 못한 항목에서의 전문가 의견을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 시스템 사고 역량에서 세 번째 항목인 ‘현세대의 결정과 행동이 미래세대에 미치는 영향을 고려’하는 내용이 예측 역량과 중복된다는 의견이 있었다(전문가 2, 4, 7).

둘째, 예측 역량에서 ‘가능성 있는’, ‘일어날 법한’, ‘바람직한’ 등과 같이 다양한 예측을 포함하는 것이 좋을 것 같다는 의견이 있었고(전문가 2), 예측을 시나리오로 구체화시키는 내용을 포함하는 것도 좋을 것 같다는 의견이 있었다(전문가 6).

셋째, 가치 사고 역량에서 첫 번째 항목인 ‘지속가능성의 가치와 원칙에 근거하여 바람직한 미래비전을 설정할 수 있다’는 내용에서 ‘미래비전 설정’이라는 표현이 예측 역량과 유사하게 진술된 것 같다는 의견이 있었다(전문가 4, 6). 그리고 ‘지속가능성의 가치와 원칙에 근거하여’에서, 학습과정에서 가치를 협상하고 조정하는 과정이 중요하므로 이 부분에 대한 설명을 추가할 것을 제안하였다(전문가 2).

넷째, 전략적 역량의 첫 번째 항목에서 ‘지속가능성을 저해하는 문제’라는 부정적 표현보다 보다, 일반적인 표현이 적절할 것 같다는 의견이 있었고(전문가 1), 문제의 원인을 분석한다는 측면이 비판적 사고 역량과 중복된다는 의견이 있었다. 세 번째 항목에서 ‘사회·정치적 과정’이라는 표현이 모호하여 명확한 의미전달을 위한 보완이 필요하다는 의견이 있었다(전문가 7).

다섯째, 대인관계 역량의 네 번째 항목인 ‘프로젝트 활동에 협력적으로 참여할 수 있다’에서 프로젝트 활동으로 제한하지 않고 다양한 활동에

대해 언급할 것을 제안하였다(전문가 1, 7). 세 번째 항목에서 ‘이해관계자들을 인식하고 협조를 요청하는 것’에 관해 구체적인 설명을 포함할 것을 제안하였다(전문가 4).

여섯째, 비판적 사고-성찰 역량은 타당성을 확보하고 있지만, 세 번째 항목의 ‘문제를 분석한다’는 표현이 시스템 사고 역량과 중복된다는 의견이 있었고(전문가 4), 세 번째 항목이 앞의 두 항목과 차별화되지 않고 추상적이라는 의견이 있었다(전문가 6). 비판적 사고의 일반적 정의에 기초하여 합리적이고 개방적인 태도에 대한 내용이 반영될 필요가 있다고 제안하였다(전문가 6).

마지막으로 실천적 문제해결 역량은 실천적 문제해결 역량과 나머지 역량의 관계성에 대한 명확한 설명을 통해 통합적 메타역량으로서의 기능이 포함될 필요가 있다는 의견을 제안하였다(전문가 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9).

본 연구에서는 1차 델파이 설문조사 결과에서 타당성을 확보하지 못한 항목에 대해서 전문가 의견을 수렴하여 의견을 다시 검증해볼 필요성이 있다고 판단하였다. 수정·보완은 타당성이 확보되지 않은 항목을 중심으로 이루어졌으며, 타당성이 확보되었더라도 명확한 의미전달을 위해 설명을 추가하였고, 표현상의 수정·보완이 이루어졌다. 1차 델파이 설문조사의 전문가 의견에 기초하여, 지속가능성 핵심역량 프로파일 수정사항을 <표 IV-5>와 같이 요약하였다.

<표 IV-5> 전문가 의견에 기초한 수정사항

검증 내용	지속가능성 핵심역량 프로파일		
	수정사항	수정 전	수정 후
시스템 사고 역량	예측역량과 중복되지 않도록, 세대 간, 세대 내의 관계성에 초점을 맞춰 수정함.	현세대의 결정과 행동 이 미래세대에 미치는 영향을 고려할 수 있다.	지속가능성과 관련된 문제에서 세대 간, 세 대 내 영향과 관계성을 고려할 수 있다.
예측역량	가능성, 개연성 있는 다 양한 미래를 포괄하여 수정함.	지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우 일어날 수 있는 개연성 있는 미래를 장·단기적 예측을 할 수 있다.	지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경 우, 일어날 수 있는 가 능성, 개연성 있는 미 래를 장·단기적 예측을 할 수 있다.
가치 사고 역량	현 상황에 대한 내용을 삭제하고, 미래 예측에 초점을 맞춰 수정함.	현 상황에 대한 문제 인식에 기초하여, 바람 직한 미래비전을 제안 하고 창조할 수 있다.	지속가능성 실현을 위 한 바람직한 미래를 제 안하고 창조할 수 있 다.
가치와 원칙을 스스로 협상하고 조정해 가는 과정을 포함하여 수정 함. 바람직한 미래비전 이 예측역량과 중복되 어, 그 내용을 삭제함.	지속가능성의 가치와 원칙에 근거하여, 바람 직한 미래비전을 설정 할 수 있다.	가치와 원칙을 협상하 고 조정하는 과정을 통 해, 지속가능성의 가치 와 원칙을 구축하고, 그것에 근거하여 판단 할 수 있다.	
전략적 역량	지속가능성을 저해하는 문제를 지속가능성과 관련된 문제로 수정하 고, 간결하게 문장을 정 리함.	개인·가족이 직면하고 있는 지속가능성을 저 해하는 문제의 원인을 탐색하고, 이를 해결하 기 위한 전략적 대안을 적극적으로 탐색할 수 있다.	지속가능성과 관련된 실천적 문제를 해결하 기 위한 대안적 방법들 을 적극적으로 탐색할 수 있다.
프로젝트를 지속가능성 을 증진시키는 다양한 참여활동으로 수정함.	개인·가족·학교·지역사 회 차원에서 지속가능 성을 증진시킬 수 있는 프로젝트를 계획, 구현 및 평가할 수 있다.	개인, 가족, 학교, 지역 사회 차원에서 지속가 능성을 증진시킬 수 있 는 다양한 참여활동을 계획, 구현 및 평가할 수 있다.	
학생들 차원의 사회·정 치적인 과정을 구체적 으로 제시함.	개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 사회·정 치적 과정을 통해 공동 체 차원의 혁신적 행동 에 참여할 수 있다.	개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 지역사 회 참여를 통해 공동체 차원의 혁신적 행동에 참여할 수 있다.	

검증 내용	지속가능성 핵심역량 프로파일		
	수정사항	수정 전	수정 후
대인관계 역량	이해관계자에 대한 설명을 추가하여 수정함.	지속가능성 문제에 대한 이해관계자를 식별하고 그들에게 협조를 요청할 수 있다.	지속가능성과 관련된 문제를 해결하는데 직접·간접적으로 영향을 주는 이해관계자를 식별하고, 그들에게 협조를 요청할 수 있다.
프로젝트 활동을 다양한 참여활동으로 수정함.	프로젝트 활동에 협력적으로 참여할 수 있다.	지속가능성을 증진하는 다양한 참여활동에 협력할 수 있다.	
실천적 문제해결 역량	6개의 역량을 통합하는 메타역량이 실천적 문제해결 역량임을 제시함.	위 6개 역량을 통합적으로 사용하여 지속가능발전을 촉진하는 실행 가능한 해결책을 개발하되, 지속가능성 가치와 윤리적 정당성을 고려한 최선의 행동을 통해 문제를 해결할 수 있다.	위 6개의 역량을 통합하는 메타역량으로 기능하며, 일련의 사고, 가치 판단, 행동과 성찰의 실천적 추론 과정을 통해, 지속가능성과 관련된 문제를 해결하고 행동을 취할 수 있다.

## 2) 2차 델파이 설문조사 결과

1차 델파이 설문조사에서 타당성을 확보하지 못한 문항을 중심으로 수정·보완이 이루어졌고, 2차 델파이 설문조사를 실시하였다. 2차 델파이 설문조사에서는 타당성이 확보되지 않는 항목에 관해서 5점 리커트 척도의 재검증이 이루어졌고, 타당성은 확보되었지만, 일부 표현상의 수정·보완된 항목에 대해서는 수정사항을 설명하고 동의여부를 확인하였다.

타당성이 확보되었지만, 일부 표현상의 수정·보완이 이루어진 항목에 대해서는 델파이 전문가 9명 모두가 수정사항에 대하여 동의하였으며, 타당성이 확보되지 않는 항목을 중심으로 수정·보완된 지속가능성 핵심역량 프로파일에 대한 2차 델파이 설문조사 검증결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 지속가능성 핵심역량 프로파일에 대한 2차 검증 결과

(N=9)

목록	지속가능성 핵심역량 프로파일	평균	표준 편차	CVR	합의도	수렴도
시스템 사고 역량	지속가능성과 관련된 문제에서 세대 간, 세대 내 영향과 관계성을 고려할 수 있다.	4.78	0.67	0.78	1	0
예측 역량	지속가능성 실현을 위한 바람직한 미래를 제안하고 창조할 수 있다.	4.33	1	0.33	0.6	1
가치 사고 역량	가치와 원칙을 협상하고 조정하는 과정을 통해 지속가능성의 가치와 원칙을 구축하고, 그것에 근거하여 판단할 수 있다.	4.89	0.33	1	1	0
전략적 역량	지속가능성과 관련된 실천적 문제를 해결하기 위한 대안적 방법들을 적극적으로 탐색할 수 있다. 개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 지역사회 참여를 통해 공동체 차원의 혁명적 행동에 참여할 수 있다.	5	0	1	1	0
대인관계 역량	지속가능성을 증진하는 다양한 활동에 협력적으로 참여할 수 있다.	4.78	0.67	0.78	1	0
실천적 문제해결 역량	위 6개 역량을 포괄하는 메타역량으로 기능하며, 일련의 사고, 가치 판단, 행동과 성찰의 실천적 추론 과정을 통해, 지속가능성과 관련된 문제를 해결하고 행동을 취할 수 있다.	4.33	1.32	0.78	0.8	0.5

주. CVR 0.78 이상, 합의도 0.75이상, 수렴도 0.5이하일 경우, 타당도 확보로 평가함.

예측역량의 두 번째 항목이 전문가의 견해 차이로 2차 델파이 설문조사 결과에서도 타당성을 확보하지 못하였다. ‘바람직한 미래를 제안하고 창조하는 것’에 대한 의미가 명료하지 않다는 전문가 의견이 있었다.

본 문항에 대해서 내부 연구진 회의를 통해, 바람직한 미래에 대한 내용은 포함할 필요성이 있다고 판단하였다. 예측역량은 가능성, 개연성 있는 미래뿐 아니라, 바람직한 미래를 예측하는 것을 포함하기 때문이다.

예측역량은 대안적이고 바람직한 미래를 구상하고, 미래의 부정적인 발전과 글로벌 지속 가능성의 결과를 예측하고 예방하는 것이다(Wiek et al., 2011). 그러나 지속가능발전교육에서 미래에 대한 부정적이고 비관적인 예측이 일반적이지만, 희망에 초점을 맞출 필요가 있다(Ojala,

2012). 즉, 바람직한 미래에 대한 기대감정, 희망이 지속가능발전교육에 포함될 필요가 있음을 주장하였다(Ojala, 2012; Wals, 2015).

이에 예측역량의 두 번째 항목에 대해 Wiek et al.(2011)의 정의에 근거하여, ‘지속가능한 미래를 위한 대안을 구상하고 제안할 수 있다’로 의미를 명료화하여 포함하는 것으로 결정하였다.

1, 2차 검증을 통해 최종 도출된 지속가능성 핵심역량 프로파일은 <표 IV-7>과 같다. 본 연구에서 제안하고 있는 지속가능성 핵심역량 프로파일은 가정교과 맥락에서의 지속가능성 핵심역량을 구체적이고 실제적으로 규명한 것을 의미한다.

<표 IV-7> 지속가능성 핵심역량 프로파일 최종안

핵심역량	지속가능성 핵심역량 프로파일
시스템 사고 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 일상생활에서 지속가능성을 저해하는 문제를 들러싼 환경·경제·사회적 시스템을 분석하고, 상호 연결되어 있는 관계를 이해할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 개인·가족뿐 아니라, 지역·국가·지구적 차원에서의 상호관계를 고려하여 분석할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제에서 세대 간, 세대 내 영향과 관계성을 고려할 수 있다.</li> </ul>
예측 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우, 일어날 수 있는 다양한 미래(가능성, 개연성 있는 미래)를 장·단기적 예측을 할 수 있다.</li> <li>• 지속가능한 미래를 위한 대안을 구상하고 제안할 수 있다.</li> <li>• 개인·가족의 판단, 결정, 행동의 결과로 인한 파급효과, 의도하지 않은 결과를 예측하고 평가할 수 있다.</li> </ul>
가치 사고 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 가치와 원칙을 협상하고 조정하는 과정을 통해 지속가능성의 가치와 원칙을 구축하고, 그것에 근거하여 판단할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 해결하는 데 있어, 이해관계가 충돌하는 모순의 맥락에서 지속가능성의 가치(정의, 공정성, 다양성, 형평성, 포용성, 연대 등)에 근거하여 판단하고 행동할 수 있다.</li> <li>• 추론을 통해 지속가능성 비전을 실현할 수 있는 자신의 가치체계와 신념을 갖출 수 있다.</li> </ul>
전략적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성과 관련된 실천적 문제를 해결하기 위한 대안적 방법들을 적극적으로 탐색할 수 있다.</li> <li>• 개인, 가족, 학교, 지역사회 차원에서 지속가능성을 증진시킬 수 있는 다양한 참여활동을 계획, 구현 및 평가할 수 있다</li> <li>• 개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 지역사회 참여를 통해 공동체 차원의 혁명적 행동에 참여할 수 있다.</li> </ul>
대인관계 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 경청, 공감, 상호작용 등의 의사소통 기술을 통해 타인의 생각, 행동을 이해하고 존중할 수 있다.</li> <li>• 갈등이 있을 때, 서로 협상하고 중재하여 대처할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 해결하는 데 직·간접적으로 영향을 주는 이해관계자를 식별하고, 그들에게 협조를 요청할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성을 증진하는 다양한 활동에 협력적으로 참여할 수 있다.</li> </ul>
비판적 사고 -성찰 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능성을 저해하는 개인·가족의 가치, 인식 및 행동을 성찰하고, 비판적으로 검토할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제에 내재된 사회구조의 모순을 비판하고, 특정 제약으로부터 벗어나 자유의지로 사고하고 판단하고 입장을 취할 수 있다.</li> <li>• 지속가능성을 저해하는 문제를 해결하는데 있어, 현재의 방법과 접근을 뛰어넘는 해결방법을 찾기 위해 문제를 분석하고 성찰하고 재고할 수 있다.</li> </ul>
실천적 문제해결 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 위 6개 역량을 포괄하는 메타역량으로 기능하며, 일련의 사고, 가치 판단, 행동과 성찰의 실천적 추론 과정을 통해, 지속가능성과 관련된 문제를 해결하고 행동을 취할 수 있다.</li> </ul>

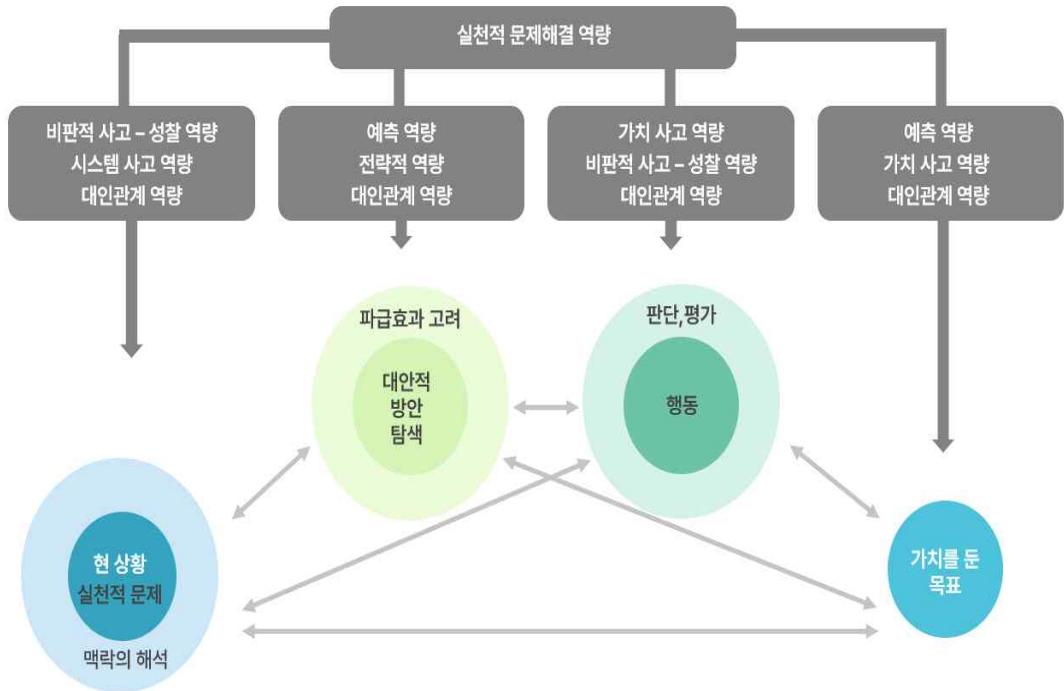
## 나. 지속가능성 핵심역량과 가정교과 실천적 문제해결 과정의 연계

본 연구에서는 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정인 실천적 추론 과정([그림 II-3] 참조)에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 개발하였다. 본 연구에서 개발된 프레임워크는 1차 델파이 설문조사에서 전문가 의견을 수렴하고, 2차에서 전문가 합의를 통해 [그림 IV-4]와 같이 최종적으로 도출하였다.

본 연구에서 도출한 지속가능성 핵심역량 프레임워크는 개인·가족을 둘러싼 지속가능발전과 관련된 도전의 맥락에서, 실천적 추론의 과정을 통해 문제를 해결하고 최선의 행동을 취할 수 있도록 하는 통합된 관점의 상호 연관성이 있는 고유의 핵심역량의 집합이다.

프레임워크의 구성요소들과 그 배치에 대한 이해를 돋기 위한 배경설명은 다음과 같다. 실천적 추론 과정은 현 상황으로부터 지속가능발전이 실현된 상황 즉 이상적 상황인 가치를 둔 목표로 변화하기 위하여, 해결방안을 탐색하고 최선의 행동을 찾아가는 과정이기 때문에, 실천적 추론의 흐름이 현 상황에서 가치를 둔 목표로 이어지는 것이 드러날 수 있도록 실천적 추론의 요소들을 재구성하여 배치하였으며, 실천적 추론의 과정을 중첩된 원으로 표현된 것은 이 과정이 분리된 것이 아니라, 동시에 연속적으로 이루어지는 과정임을 제시하고자 하였다.

그리고 각 과정에서 연계된 지속가능성 핵심역량은 특정 과정에만 기능하는 것이 아니라, 이 과정에서 보다 강조되는 역량으로 보는 것이 적절하며, 실천적 문제해결 역량이 나머지 역량을 포괄하고 메타역량으로 기능하고 있음을 제시 하였다.



[그림 IV-4] 지속가능성 핵심역량 프레임워크

다음으로, 지속가능성 핵심역량이 가정교과의 실천적 문제해결 과정인 실천적 추론 과정에서 어떻게 함양되는지를 설명하면 다음과 같다.

현 상황을 인식하고, 그에 따른 실천적 문제를 설정하고, 실천적 문제를 둘러싼 맥락을 해석하는 과정이다. 개인·가족이 직면한 현 상황을 인식하고, 개인·가족을 둘러싼 지속가능성과 관련된 문제들을 이해하여 실천적 문제를 설정한다. 그리고 실천적 문제를 둘러싼 환경적, 사회·문화적, 경제적, 역사적 맥락을 고려하게 되는데, 맥락은 이상적인 상황 즉 가치를 둔 목표를 실현하는데 영향을 줄 수 있는 현재의 상황과 조건들의 모든 측면을 고려하는 것이다(Olson, 1999). 학습은 맥락에서 일어날 때 역량이 성공적으로 획득되고, 특정 상황, 문제 및 행동 분야와 연결된다(de Haan, 2006).

이 과정에서는 비판적 사고-성찰 역량, 시스템 사고 역량, 그리고 대인관계 역량을 필요로 한다. 개인·가족이 처한 현 상황을 인식하고, 지속가능성을 저해하는 개인·가족의 습관적인 사고와 행동을 성찰하고 사회적 구조의 모순을 파악하기 위해서 비판적 사고-성찰 역량을 필요로 한다. 그리고 개인·가족이 직면한 복잡한 문제를 인식하고, 그들을 둘러싼 사

회, 세계와의 관계, 환경, 경제, 사회적 영향을 이해하기 위해서 시스템 사고 역량이 요구되는데, 이는 우리가 직면하는 문제는 복잡하게 상호 연결되어 있으며, 다양한 관점으로의 접근을 통해서 설명되고 이해되고 해결될 수 있기 때문이다.

다음으로 지속가능한 사회의 비전을 실현할 수 있는 이상적 상태, 가치를 둔 목표를 설정한다. 이 과정은 실천적 문제를 확인한 후에 결정될 필요가 있는데, 문제의 바람직한 상태를 설정하기 위해서는 현 상황을 둘러싼 다양한 관점을 확인하는 것에서 출발하기 때문이다. 우리가 실천적 추론의 문제해결 과정을 통해 도달해야 하는 최종 지점이자 지속가능 발전교육의 사회적 목표이다.

가치를 둔 목표를 설정하기 위해서는 예측 역량, 가치 사고 역량, 그리고 대인관계 역량을 필요로 하는데, 이는 지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우 일어날 수 있는 가능성, 개연성 있는 미래에 대한 예측을 통해 가치를 둔 목표를 설정하고, 바람직한 미래를 지향할 수 있기 때문이다.

대안적 행동과 방법은 가치를 둔 목표에 이를 수 있는 대안적 행동과 방법을 탐색하는 과정이다(유태명, 이수희, 2010). 개인·가족이 직면한 문제에 대한 인식과 이해를 통해 이를 해결할 수 있는 다양한 대안적 방안들을 고민해 볼 수 있다. 다양한 대안적 방안들을 고민하고 행동으로 옮기기 전에 행동의 파급효과를 고려할 필요가 있다. 행동의 파급효과는 대안적 행동을 취했을 때 예견할 수 있는 결과를 고려하는 것인데, 이 과정은 추론의 본질을 가장 잘 구현하는 과정이다(유태명, 이수희, 2010). 이 과정을 통해 이와 같은 행동을 한다면, 혹은 하지 않는다면 어떤 일이 일어날 것인지에 대한 사고를 통해 대안적 행동이 나, 가족, 사회에 미치는 영향, 단기, 중·장기적 결과 등을 예측하고, 제안된 대안이 가치를 둔 목표에 기여할 수 있는지 생각할 수 있다(유태명, 이수희, 2010).

이 과정에서 예측, 전략적, 그리고 대인관계 역량이 요구되는데, 다양한 대안적 방안들의 파급효과를 고려하는 예측 역량을 필요로 하며, 문제를 해결하기 위한 방안들을 탐색하기 위해 전략적 역량이 요구된다.

마지막으로 행동과 평가의 과정으로, 최선의 행동을 취하고, 그 행동을 성찰하고 판단·평가하는 과정이다.

이 과정에서 가치 사고, 비판적 사고-성찰, 그리고 대인관계 역량이 요구된다. 가치 판단을 위해서 교육적 차원에서 적절하다고 판단되는 가치를 의도적으로 세뇌해서는 안 되며, 목표를 위한 행동과 문제해결과 관련된 모든 논의에 존재하는 가치체계의 다양성을 인식하고, 협상되고 조정되고 공유될 수 있는 가치체계를 구축하고 그에 근거할 필요가 있으며 (Blok et al., 2016), 이 과정에서 가치 사고 역량이 요구된다. 그리고 행동을 성찰하고 비판적으로 평가하고 판단할 필요가 있으며, 이 과정에서 비판적 사고-성찰 역량이 요구된다.

대인관계 역량은 모든 과정에서 요구되는 역량으로, 학습자들은 환경, 경제, 사회적 차원의 이해관계가 충돌하는 문제에 있어서, 토론을 통해 담론을 형성할 필요가 있으며, 그 과정에서 경청, 공감, 상호작용 등의 효과적인 의사소통이 요구된다. 개인의 규범, 가치 및 이해관계는 토론과 비판에 노출될 때, 동료검증이 이루어질 수 있으며, 학생들의 성찰역량과 가치판단의 역량의 발달로 연계될 수 있다(Minter, 2011). 또한 갈등 또는 의견충돌이 있을 때 서로 협상하고 중재하여 대처할 필요가 있다.

그리고 학습자가 지속가능성 증진을 위한 다양한 활동에 협력적으로 참여하고, 문제해결 과정에서 이해관계자를 식별하고, 그들에게 협조를 요청하는 과정에서도 대인관계 역량은 중요하다.

### 3. 지속가능발전교육 연계 2022 개정 가정과 교육과정 교육내용

#### 가. 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소 분석

본 연구에서는 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계를 제안하기 위해, 먼저 2022 개정 가정과 교육과정의 내용요소를 분석하였는데, 내용요소 분석 준거는 연구내용 1의 결과에서 도출된 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육내용 선정 준거(<표 IV-1> 참조)를 기준으로 <표 IV-8>과 같이 설정하였다. 내용요소 분석준거를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

<표 IV-8> 2022 개정 가정과 교육과정 내용요소 분석준거

교육내용 선정 준거	내용	내용요소 분석준거
① 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능성 핵심역량의 함양을 위해 요구되는 지식, 기능, 태도·가치를 총체적으로 반영한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>지식, 기능, 태도·가치를 동등한 범주의 내용요소로 포함함.</li> <li>지속가능성 핵심역량 (&lt;표 IV-7&gt; 참조) 과의 연계성이 드러남.</li> </ul>
② 개인적 행동과 사회적 참여로의 확장	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고, 사회적 참여로 확장될 수 있도록 구성한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>지역사회 교류, 문화형성, 사회·정치적 활동, 공동체 활동, 파트너십 등의 활동이 포함됨.</li> </ul>
③ SDGs 연계	<ul style="list-style-type: none"> <li>가정교과와 관련성 있는 SDGs를 연계하여 구성한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>17개의 SDGs 및 169개의 세부목표와 연계됨.</li> </ul>
④ 지속가능발전 관점의 반영	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족을 둘러싼 시·공간적 관계성에 기반하여 세대 간, 세대 내 공정성을 고려하고 공존과 조화를 이룰 수 있도록 구성한다.</li> <li>환경적, 경제적, 사회적 차원을 통합적으로 인식하고 균형점을 찾을 수 있도록 구성한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화에 관련된 내용이 포함됨.</li> <li>환경, 경제, 사회적 차원이 고려됨.</li> <li>SDGs와 연계됨.</li> </ul>

첫째, ‘지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영’은 지식, 기능, 태도·가치를 동등한 범주의 내용요소로 다루고 있는지를 확인하였고, 지속가능성 핵심역량 프로파일(<표 IV-7> 참조)을 기준으로 내용요소와 지속가능성 핵심역량의 연계성이 드러나는지를 확인하였다.

둘째, ‘개인적 행동과 사회적 참여로의 확장’은 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고 사회적 참여로 확장될 수 있는 내용을 포함하고 있는지를 확인하였는데, 예를 들면 지역사회 교류, 문화

형성, 사회·정치적 활동, 파트너십 등의 활동이 포함되어 있는지 여부를 확인하였다.

셋째, ‘SDGs 연계’는 내용요소에 포함된 핵심 단어, 문구가 17개의 SDGs와 169개 세부목표와 일치하거나 유사한 단어, 문구를 포함하고 있는 경우 연계성이 있는 것으로 분류하였다.

넷째, 지속가능발전 관점은 내용요소에 시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화를 추구하고, 환경, 경제, 사회적 차원이 고려되고 있는 경우를 지속가능발전 관점이 반영된 것으로 보았다. 그리고 세 번째 준거인 SDGs 연계성이 있는 경우 SDGs는 이미 지속가능발전 관점이 반영된 목표이므로, 지속가능발전 관점이 반영된 것으로 분류하였다.

### 1) ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역

위의 분석준거를 기준으로, 2022 개정 가정과 교육과정의 ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역의 내용요소를 분석한 결과는 <표 IV-9>와 같으며, 그에 따른 구체적 설명은 다음과 같다.

<표 IV-9> ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역 내용요소 분석 결과

구분 범주	내용요소	① 핵심 역량	② 사회 참여	③ SDGs 연계	④ 지속 가능 발전의 관점
지식· 이해	청소년기 발달과 자아 정체성				
	영양과 청소년 식생활			G2	○
	자기이미지와 표현				
	청소년 문제와 적응유연성				
	전환기 탐색 및 진로 설계				
	가족의 다양성과 변화				
	가족 간의 갈등과 소통				
	뉴노멀사회에서의 가족문화				
	또래와 세대 관계				
상호 존중 관계의 형성과 역할수용					
계(10)		0	0	1	1
과정· 기능	주제에 대한 배경과 맥락 파악하기	실			
	문제 해결의 목표 설정하기				
	결과를 고려한 최선의 방안 선택하기	실			
	청소년기 발달 특징을 자신에게 적용하기				
	청소년기 건강한 자아 정체성 형성하기				
	발달의 특성에 따른 의생활과 식생활 실천하기				
	청소년 문제 상황 대처하기				
	자기 이해에 기반한 진로 탐색과 설계하기				
	시민적 역량과 관련된 가족의 역할 탐색하기				
	역할 기대를 고려하여 문제 해결 방안 탐색하기				
	의사소통과 갈등관리의 방법 탐색하기				
	또래 및 가족과 친밀한 관계 형성하기				
계(12)		2	0	0	0
가치· 태도	청소년기 발달에 대한 긍정적인 수용				
	성적 의사 결정의 상호 존중과 성인지 감수성의 함양	가			○
	성폭력과 가정폭력에 대한 인식 및 시 민적 행동 내면화	가		G5	○
다양한 생활 방식 및 타인에 대한 존		가		G10	○

중과 배려				
가족원으로서 협력과 공감의 태도				
가족 친화적 가치에 대한 존중				
진로 설계의 중요성 내면화				
다름을 존중하고 더불어 살아가는 공동체 가치 실현	가		G10	○
일상생활에서 자기주도적 태도				
계(9)	4	0	3	4
합계(31)	6	0	4	5

주 1. 핵심역량은 지속가능성 핵심역량을 의미하고, 지속가능성 핵심역량인 시스템 사고 역량, 예측 역량, 가치 사고 역량, 전략적 역량, 대인관계 역량, 비판적 사고-성찰 역량, 실천적 문제해결 역량의 첫 글자로 제시하였음.

주 2. G+No.는 연계성이 있는 SDGs No.를 제시함.

첫째, 지속가능성 핵심역량과의 연계성을 살펴보면, 31개의 내용요소 중 6개가 지속가능성 핵심역량 함양으로 이어질 수 있는 내용을 포함하고 있었다. 과정·기능의 범주에서 ‘주제에 대한 배경과 맥락 파악하기’, ‘결과를 고려한 최선의 방안 선택하기’는 실천적 추론의 과정을 포함하고 있었으며, 실천적 문제해결 역량과 연계성이 있었다. 그러나 실천적 추론의 일부 과정만 포함하고 있었으며, ‘문제 해결의 목표 설정하기’는 가치를 둔 목표를 설정하기 위한 과정으로 보기 어려웠던 관계로, 지속가능성 핵심역량으로서의 실천적 문제해결 역량을 함양하기에는 역부족이었다.

가치·태도 범주에서는 ‘성적 의사 결정의 상호 존중과 성인지 감수성의 함양’, ‘성폭력과 가정폭력에 대한 인식 및 시민적 행동 내면화’, ‘다양한 생활 방식 및 타인에 대한 존중과 배려’, ‘다름을 존중하고 더불어 살아가는 공동체 가치 실현’은 양성평등, 비폭력, 다양성, 포용 등의 지속가능성 가치에 근거한 것으로, 지속가능성 핵심역량의 가치 사고 역량과 연계성이 있었다.

둘째, 사회적 참여로 확장될 수 있는 내용은 제시되지 않고 있었다.

셋째, SDGs와 연계성을 살펴보면, 31개의 내용요소 중 4개가 SDGs와 관련성이 확인되었다. 지식·이해의 범주에서 ‘영양과 청소년 식생활’은 SDGs 2 ‘기아해소와 지속가능농업’에 속하는 세부목표 2.2인 ‘2030년까지 모든 형태의 영양 부족을 종식시키고 청소년기 소녀, 임산부, 수유여

성 및 노년층의 영양상 필요에 대응'과 관련성이 있었다.

가치·태도 범주에서 '성폭력과 가정폭력에 대한 인식 및 시민적 행동 내면화'는 SDG 5 '양성평등'의 세부목표 5.2인 '인신매매와 성 착취 및 기타 유형의 착취를 포함하여, 공적 및 사적인 영역에서 여성 및 여아를 대상으로 하는 모든 형태의 폭력을 없앤다'와도 관련성이 있었으며, '다양한 생활 방식 및 타인에 대한 존중과 배려', '다름을 존중하고 더불어 살아가는 공동체 가치 실현'은 SDG 10 '불평등 완화'의 세부목표 10.2의 '2030년까지 나이, 성별, 장애여부, 인종, 민족, 출신, 종교, 혹은 경제적 또는 기타 지위와 관계없이 모든 사람의 사회·경제·정치적 포용을 강화하고 증진한다'와 관련성이 있었다.

넷째, 지속가능발전 관점을 살펴보면, 31개의 내용요소 중 5개가 지속 가능발전 관점을 반영하고 있었다. 가치·태도 범주의 '성적 의사 결정의 상호 존중과 성인지 감수성의 함양', '성폭력과 가정폭력에 대한 인식 및 시민적 행동 내면화', '다양한 생활 방식 및 타인에 대한 존중과 배려', '다름을 존중하고 더불어 살아가는 공동체 가치 실현'은 동시대를 살아가는 다른 입장에 처한 사람들 간의 관계에서 세대 내 공정성을 추구하는 문제이며, 시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화를 강조한다는 측면에서 지속가능발전 관점을 내재하고 있었다. 한편, '영양과 청소년 식생활'은 지속가능발전 관점이 반영된 목표인 SDGs와 연계되어 지속가능발전 관점을 반영하고 있다고 볼 수 있다.

## 2) '생활환경과 지속가능한 선택' 영역

다음으로, 2022 개정 가정과 교육과정의 '생활환경과 지속가능한 선택' 영역의 내용요소를 분석한 결과는 <표 IV-10>과 같으며, 그에 따른 구체적 설명은 다음과 같다.

<표 IV-10> ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역 내용요소 분석 결과

구분 범주	내용요소	① 핵심 역량	② 사회 참여	③ SDGs 연계	④ 지속 가능 발전의 관점
지식· 이해	생활자원의 순환과정				
	식품선택과 식생활 안전			G2	○
	식사계획과 조리원리				
	의복 재료와 관리행동				
	의복 마련계획과 업사이클링				
	주거환경과 주거문화				
	주거 공간 구성과 계획				
	소비자의사결정과 책임				
	디지털 생활환경과 자원관리				
Sub total(9)		0		1	1
과정· 기능	생활 및 습관적 행동 관찰하기				
	기대하는 목표 설정하기				
	변화를 위한 기회 탐색하기				
	자신의 행동이 미치는 영향 성찰하기	비			
	지속가능성을 고려하여 대안 결정하기	전			○
	생활자원의 생산과 폐기 과정 탐색하기				
	다양한 변인을 고려하여 식사를 계획하고 조리하기				
	의생활에 업사이클링 활용하기	전			○
	더불어 사는 주거문화 실천하기	전		G11	○
	소비자문제 탐색 및 해결방안 적용하기				
Sub total(10)		4		1	3
가치· 태도	일상생활 속 선택에 대한 책임과 성찰	비			
	생태지향적 삶의 태도	가		G6·14· 15	○
	생활자원 관리에서 지속가능성을 고려하는 태도	가		G12	○
	의식주 생활에서 건강을 추구하는 태도			G3	○
	책임 있는 소비자로서의 신념	가			
	제작 과정에서 창의적이고 성취지향적인 태도				
	안전한 생활환경을 위한 예방적 태도	예		G2·6·	○

창의적 의식주 소비 생활을 실천하는 태도			11	
변화와 혁신에 대한 개방적 태도				
Sub total(9)	5		4	4
Total(28)	9		6	8

주 1. 핵심역량은 지속가능성 핵심역량을 의미하고, 지속가능성 핵심역량인 시스템 사고 역량, 예측 역량, 가치 사고 역량, 전략적 역량, 대인관계 역량, 비판적 사고-성찰 역량, 실천적 문제해결 역량의 첫 글자로 제시하였음.

주 2. G+No.는 연계성이 있는 SDGs No.를 제시함.

첫째, 지속가능성 핵심역량과의 연계성을 살펴보면, 28개의 내용요소 중 9개가 지속가능성 핵심역량 함양으로 이어질 수 있는 내용을 포함하고 있었다. 과정·기능 범주의 ‘자신의 행동이 미치는 영향 성찰하기’는 비판적 사고-성찰 역량과 연계성이 있었으며, ‘지속가능성을 고려하여 대안 결정하기’, ‘의생활에 업사이클링 활용하기’, ‘더불어 사는 주거문화 실천하기’는 전략적 역량과 연계성이 있었다.

가치·태도 범주에서 ‘일상생활 속 선택에 대한 책임과 성찰’은 ‘비판적 사고-성찰 역량’과 관련성이 있었으며, ‘생태 지향적 삶의 태도’, ‘생활 자원 관리에서 지속가능성을 고려하는 태도’, ‘책임 있는 소비자로서의 신념’은 가치 사고 역량과 연계성이 있었다. ‘안전한 생활환경을 위한 예방적 태도’는 현 상황이 지속될 경우 일어날 수 있는 위험요인 예측이 선행되어야 한다는 점에서 예측 역량과 연계성이 있었다.

한편, 과정·기능의 범주에서 ‘기대하는 목표 설정하기’와 ‘지속가능성 대안 결정하기’는 실천적 추론의 과정을 일부 포함하고 있었지만, 바람직한 목표를 설정하는 가치 판단의 과정과 파급효과를 고려하여 대안을 탐색하는 과정이 포함되어 있지 않은 관계로, 실천적 문제해결 역량과의 연계성이 있다고 보기 어려웠다.

둘째, 사회적 참여로 확장될 수 있는 내용은 제시되지 않고 있었다.

셋째, SDGs와 연계성을 살펴보면, 28개의 내용요소 중 6개에서 SDGs 와의 관련성이 확인되었다. 지식·이해의 범주에서 ‘식품선택과 식생활 안전’은 SDG 2 ‘기아해소와 지속가능농업’에 속하는 세부목표 2.1인 ‘빈곤층과 취약계층이 연중 안전하고 영양가 있는 충분한 식량에 대한 접근을 보장’하는 내용과 관련성이 있었으며, 과정·기능 범주의 ‘더불어 사는 주

거문화 실천하기’는 SDG 11 ‘지속가능한 도시’의 세부항목인 11.3에서 ‘포용적이고 지속가능한 도시화와 참여적이고 통합적이며 지속가능한 인간정주 계획 및 관리 역량을 강화’하는 내용과 관련성이 있었다.

가치·태도 범주에서 ‘생태 지향적 삶의 태도’는 SDG 6 ‘물과 위생’에서 물 관련 생태계를 보호하고, SDG 14 ‘해양 생태계’와 SDG 15 ‘육상 생태계’를 보호하는 삶의 지향적 태도와 관련성이 있었다. ‘생활 자원 관리’에서 지속가능성을 고려하는 태도’는 SDG 12의 세부항목인 12.8에서 ‘모든 사람들이 자연과 조화를 이루는 생활방식’을 지니는 것과 관련성이 있었으며, ‘의식주 생활에서 건강을 추구하는 태도’는 SDG 3의 ‘건강 및 웰빙’과 관련성이 있었다. 그리고 ‘안전한 생활환경을 위한 예방적 태도’는 SDG 2 ‘기아해소와 지속가능농업’의 세부항목인 2.1에서 ‘안전하고 영양가 있는 충분한 식량접근 보장’, SDG 6 ‘물과 위생’의 세부항목인 6.1에서 ‘안전한 식수’, SDG 11 ‘지속가능한 도시’의 세부항목인 11.1에서 ‘안전한 주택 및 빈민가 환경을 개선하는’ 것과 같은 의식주의 생활환경의 안전을 위한 SDGs와 관련성이 있었다.

넷째, 지속가능발전 관점을 살펴보면, 28개의 내용요소 중 8개가 지속가능발전 관점을 반영하고 있었다.

과정·기능 범주의 ‘지속가능성을 고려하여 대안 결정하기’, ‘의 생활에 업사이클링 활용하기’는 지속가능성, 환경을 고려한 활동이라는 측면에서 지속가능발전 관점을 반영하고 있었으며, 지식·이해 범주의 ‘식품선택과 식생활 안전’, 과정·기능 범주의 ‘더불어 사는 주거문화 실천하기’, 가치·태도 범주의 ‘생태지향적 삶의 태도’, ‘생활자원 관리에서 지속가능성을 고려하는 태도’, ‘의식주 생활에서 건강을 추구하는 태도’, ‘안전한 생활환경을 위한 예방적 태도’는 지속가능발전 관점이 반영된 목표인 SDGs와 연계되어 지속가능발전 관점을 반영하고 있다고 볼 수 있다.

위와 같이, 2022 개정 가정과 교육과정 내용요소를 분석하였으며, 분석 결과에 따른 시사점은 다음과 같다.

첫째, 역량의 총체성과 지속가능성 핵심역량과의 연계성을 살펴본 결과, 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소는 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 범주를 통합적으로 구성하고 있어 역량의 구성요소를

총체적으로 반영하고 있었지만, 지속가능성 핵심역량과의 연계성은 일부 내용요소에서 드러났으며, 7개의 지속가능성 핵심역량이 통합적으로 연계되지 못하고 있었다. 또한 과정·기능 범주에서 실천적 추론의 일부 과정이 제시되고 있었지만, 실천적 추론의 일련의 과정이 제시되지 않고 있어, 실천적 문제해결 역량으로 이어지기에 어려웠다.

따라서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용은 상호의존적인 7개의 지속가능성 핵심역량이 통합적으로 함양될 수 있고, 과정·기능 범주에서 실천적 추론의 과정이 명확하게 드러날 수 있도록 제안할 필요가 있다.

둘째, 사회적 참여를 살펴본 결과, 사회적 참여로 확장될 수 있는 내용요소는 전혀 제시되지 않고 있었다. 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용은 개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고, 사회적 참여로 확장될 수 있도록 구성하는 것은 중요하다. 즉, 지역사회 교류, 문화형성, 사회·정치적 활동, 공동체 활동, 파트너십 등을 통해 사회적 참여로 확장될 수 있도록 제안할 필요가 있다.

셋째, SDGs와의 연계성을 살펴본 결과, ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역의 31개의 내용요소 중 4개, ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역의 28개의 내용요소 중 6개만이 SDGs와의 연계성이 드러났다. 그러나 분석 준거를 기준으로 SDGs와의 연계성이 드러나지는 않았지만, 내용요소에 SDGs와의 관련성이 내재되어 있는 경우가 있으며, 그런 경우에는, SDGs의 핵심단어 또는 핵심이슈를 교육내용에 포함하여 제안할 필요가 있다.

넷째, 지속가능발전 관점이 반영되어 있는지를 살펴본 결과, 지속가능발전 관점이 성취기준의 학습요소에서 제시되고 있음에도 불구하고 내용체계의 내용요소에는 반영되지 않고 있는 경우가 많았으며, 개인·가족을 둘러싼 시·공간적 관계성이 반영되지 않고 있었고, 환경, 경제, 사회적 차원에서 환경적 차원만을 고려하고 있음을 확인하였다. 따라서 시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화를 추구하고, 환경, 사회, 경제의 차원을 통합적으로 고려할 수 있는 지속가능발전 관점이 내재된 교육내용을 제안할 필요가 있다.

이상의 논의를 통해, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교

육과정의 교육내용을 제안하기 위한 근거를 <표 IV-11>과 같이 제시하였다.

<표 IV-11> 지속가능발전교육 연계 2022 개정 가정과 교육과정 교육내용 제안 근거

교육내용 선정 준거	내용	시사점
① 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능성 핵심역량의 함양을 위해 요구되는 지식, 기능, 태도·가치를 총체적으로 반영한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7개의 지속가능성 핵심역량이 통합적으로 함양될 수 있도록 제안함.</li> <li>과정·기능 범주에서 실천적 추론의 과정이 명확하게 드러날 수 있도록 제안함.</li> </ul>
② 개인적 행동과 사회적 참여로의 확장	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고, 사회적 참여로 확장될 수 있도록 구성한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>지역사회 교류, 문화형성, 사회·정치적 활동, 공동체 활동, 파트너십을 통해 사회적 참여로 확장될 수 있도록 제안함.</li> </ul>
③ SDGs 연계	<ul style="list-style-type: none"> <li>가정교과와 관련성이 있는 SDGs를 연계하여 구성한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SDGs와의 관련성이 내재된 경우, SDGs의 핵심 단어, 핵심이슈를 포함하여 제안함.</li> </ul>
④ 지속가능발전 관점의 반영	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족을 둘러싼 시·공간적 관계성에 기반하여 세대간, 세대 내 공정성을 고려하고 공존과 조화를 이룰 수 있도록 구성한다.</li> <li>환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 인식하고 균형점을 찾을 수 있도록 구성한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화를 추구하고, 환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 고려할 수 있도록 제안함.</li> </ul>

## 나. 지속가능발전교육 연계 2022 개정 가정과 교육과정 내용 체계

### 1) ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역

본 연구는 2022 개정 가정과 교육과정의 내용요소를 분석하여 분석결

과에 따른 시사점을 도출하였고, 시사점과 교육내용 선정 준거를 반영하여, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정 ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역의 교육내용을 제안하였다. 교육내용 제안 과정은 다음과 같다.

첫째, 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영은 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계에서 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도를 동등한 범주로 구성함으로써 역량의 구성요소가 총체적으로 반영되었으며, 제안된 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 내용요소가 지속가능성 핵심역량 함양으로 이어질 수 있도록 제안하였다. 그리고 상호의존적인 7개의 지속가능성 핵심역량을 통합하여 실천적 문제해결 역량의 함양으로 이어질 수 있도록 제안하였으며, 과정·기능 범주에서 실천적 추론의 일련의 과정이 명확히 드러날 수 있도록 제안하였다. 예를 들면, 과정·기능 범주의 ‘청소년 문제 상황 대처하기’는 ‘청소년 문제에 청소년 주도로 참여하고, 정책 수립에 참여하기’로 제안하여 공동체 차원의 혁신적 행동에 참여하는 전략적 역량이 함양되도록 제안하였다. 한편, ‘주제에 대한 배경과 맥락 파악하기’를 ‘개인·가족을 둘러싼 지속가능성과 관련된 주제를 환경적, 경제적, 사회적 맥락을 통합하여 파악하기’로, ‘문제해결의 목표 설정하기’를 ‘가치를 둔 목표(지속가능한) 설정하기’로, ‘결과를 고려한 최선의 방안 탐색하기’를 ‘지속가능성과 관련된 문제를 해결하기 위한 대안적 방안 탐색하기’와 ‘파급효과를 고려한 최선의 대안 선택하기’로 제안하여 실천적 추론이 과정이 명확히 드러날 수 있도록 제안하였다.

둘째, 개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고, 사회적 참여로 확장될 수 있도록 제안하였다. 예를 들면, 기존의 ‘지식·이해’ 범주의 ‘전환기 탐색 및 진로 설계’는 ‘지역사회 연계를 통한 진로 설계’로 제안하여 지역사회와 교류가 일어날 수 있도록 제안하였고, ‘과정·기능’ 범주의 ‘청소년의 문제 상황 대처하기’는 ‘청소년 문제해결에 청소년 주도로 참여하고, 정책 수립에 참여하기’로 제안하여 청소년 입장에서 사회·정치적 과정에 참여할 수 있도록 제안하였다.

셋째, SDGs와의 관련성이 내재된 경우, SDGs의 핵심단어 또는 핵심

이슈를 내용요소에 포함하여 제안하였다. 예를 들면, 기존의 지식·이해 범주의 ‘상호존중과 관계의 역할 수용’에서 역할은 성 역할, 공정성에 기반한 역할 수용의 의미가 내포되어 있으므로, ‘양성평등한 성 역할 인식’, ‘세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 역할 수용’으로 제안하여, SDG 5의 양성평등 이슈가 드러날 수 있도록 제안하였다. 가치·태도의 범주의 ‘다름을 존중하고 더불어 살아가는 공동체 가치 실현’은 다양성 인정, 불평등 완화의 의미가 내포되어 있으므로, ‘나이, 성별, 장애여부, 민족, 출신 혹은 경제적 또는 기타 지위와 관계없이 모든 사람을 평등하게 여기고 포용하는 공동체 가치 실현’으로 제안하여 SDG 10의 세부목표 10.2의 내용이 포함되도록 제안하였다.

넷째, 지속가능발전 관점은 시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화를 추구하고, 환경, 경제, 사회적 차원을 통합할 수 있도록 제안하였다. 예를 들면, 기존의 ‘과정·기능’ 범주의 ‘청소년기 건강한 자아정체성 형성하기’를 ‘자신을 둘러싼 가족, 또래, 지역사회, 세계와의 관계성 안에서 건강한 자아 정체성 형성하기’로 제안하였고 ‘청소년기 발달 특징을 자신에게 적용하기’를 ‘내 생애의 과거, 현재, 미래의 연속적 관점에서 생애단계의 발달 특징을 청소년기 자신에게 적용하기’로 제안하였다. 자신이 속한 시간은 현세대이고, 학습자의 생애단계에서 청소년기이다. 그리고 속한 공간은 가족, 학교이며, 특정 지역, 국가이다. 시간적 차원에서 청소년기의 발달을 바라볼 때, 청소년기에 속한 학습자는 과거의 지나온 생애단계를 돌아보고, 미래의 다가올 생애 단계를 예측하며, 유아기, 노년기 등을 나의 생애와 연속성 안에서 인간의 발달을 인식할 수 있도록 제안하였다. 또한, 자신의 자아정체성은 개인을 둘러싼 가족 구성원, 친구, 지역사회, 세계 등 다양한 관계와의 상호작용을 통해 형성되므로, 공간적 관계성 안에서 자신의 정체성을 찾고 공존과 조화를 이를 있도록 제안하였다.

위의 과정을 통해, 2022 개정 가정과 교육과정 ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역의 교육내용을 제안한 결과는 <표 IV-12>이며, 핵심역량과의 연계성은 38개의 내용요소 중, 37개, 사회적 참여로의 확장은 4개, SDGs 연계성은 12개, 지속가능발전 관점은 34개의 내용요소에 반영되었다.

<표 IV-12> ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역에서 교육내용 제안 결과

구분 범주	내용요소	① 핵심 역량	② 사회 참여	③ SDGs 연계	④ 지속 가능 발전의 관점
지식· 이해	• 청소년기 발달과 발달에 영향을 주는 맥락	시			○
	• 자신을 둘러싼 시·공간적 관계성 안에서 자아인식과 자아정체성	시			○
	• 세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 영양과 청소년의 식생활	시		G2	○
	• 비만과 기아의 상반된 문제 인식	비		G2	○
	▪ 청소년의 자기표현 욕구와 왜곡된 자기이미지가 미치는 영향	비			
	• 청소년의 약물 오남용, 성문제	전		G3	○
	▪ 청소년 문제의 원인과 해결방안				
	• 지역사회 연계를 통한 진로 설계	전	○		○
	• 가족형태의 다양성과 불평등 해소	가		G10	○
	• 가족을 포함한 다양한 관계 간 갈등과 경청, 공감, 상호작용 등의 소통	대			○
	• 평등하고 민주적인 가족문화	가		G5	○
	• 일·가정 양립을 위한 여건	가			○
	• 세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 관계 인식	시·가			○
	• 양성평등한 성 역할 인식	시·가		G5	○
	• 세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 역할수용	가			○
Sub total(15)		15	1	6	13
과정· 기능	• 개인·가족을 둘러싼 지속가능성과 관련된 주제를 환경적, 경제적, 사회적 맥락을 통합하여 파악하기	시·실			○
	• 지속가능한 미래를 위한 바람직한 대안 구상하기	가·실			○
	• 가치를 둔 목표(지속가능한) 설정하기	실			○
	• 지속가능성과 관련된 문제를 해결하기 위한 대안적 방안 탐색하기	예·전· 실			○
	• 과급효과를 고려한 최선의 대안 선택하기	실			○
	• 내 생애의 과거, 현재, 미래의 연속적 관점에서 생애단계의 발달 특징을 청소년기 자신에게 적용하기	시			○
	• 자신을 둘러싼 가족, 또래, 지역사회, 세계와의 관계성 안에서 건강한 자아정체성 형성하기	시			○

	<ul style="list-style-type: none"> <li>청소년 시기의 의생활, 식생활의 문제 점 분석하고, 지속가능한 의생활과 실생활 실천하기</li> <li>청소년 문제해결에 청소년 주도로 참여하고, 정책 수립에 참여하기</li> <li>지역사회와 연계하여 진로 설계하기</li> <li>양성평등한 성 역할 인식과 일·가정 양립을 위한 책임 있는 가사분담과 역할 수행하기</li> <li>세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 역할을 인식하여, 문제해결방안 탐색하기</li> <li>가족을 포함한 다양한 관계 간 갈등상황에서, 대화와 합의의 과정을 통해 갈등을 해소하고 협력하기</li> <li>가족을 포함한 다양한 관계에서 평등하고 민주적인 관계를 형성하고 유지하기</li> </ul>	비 전 전 가·전 시·가·전 대 가			○ ○ ○ G5 ○ ○ ○ G5, G10 ○
	Sub total(14)	14	2	2	13
가치·태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족을 둘러싼 시·공간적 관계성 안에서 청소년기 발달에 대한 긍정적인 수용</li> <li>성적 의사 결정의 상호 존중과 성인지 감수성 함양</li> <li>성폭력과 가정폭력에 대한 인식 및 시민적 행동 내면화</li> <li>다양한 생활방식과 타인에 대한 존중과 배려</li> <li>가족 및 사회구성원으로서 경청, 공감, 상호작용, 협력의 태도</li> <li>양성평등과 가족 친화적 가치에 대한 존중</li> <li>지역사회와 연계하여 자신의 진로를 적극적으로 탐색하는 태도</li> <li>나이, 성별, 장애여부, 민족, 출신 혹은 경제적 또는 기타 지위와 관계없이 모든 사람을 평등하게 여기고 포용하는 공동체 가치 실현</li> <li>일상생활에서 자기주도적 태도</li> </ul>	시 가 가 가 대 가 가 가 전 가			○ ○ G5 ○ ○ G10 ○ G10 ○
	Sub total(9)	8	1	4	8
	Total(38)	37	4	12	34

주 1. 핵심역량은 지속가능성 핵심역량을 의미하고, 지속가능성 핵심역량인 시스템 사고 역량, 예측 역량, 가치 사고 역량, 전략적 역량, 대인관계 역량, 비판적 사고-성찰 역량, 실천적 문제해결 역량의 첫 글자로 제시하였음.

주 2. G+No.는 연계성이 있는 SDGs No.를 제시함.

위의 결과를 기반으로, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정 ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역의 내용체계를 제안하였으며, 그 결과는 <표 IV-13>와 같다.

본 연구는 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정 ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역의 내용체계를 조직화하는데 있어서, 내용요소와 지속가능성 핵심역량과의 연계성을 제시하였고, 2022 개정 가정과 교육과정 내용요소의 상위구조에 위치하는 핵심 아이디어와 함께 지속가능성 핵심역량의 상위구조로 실천적 문제해결 역량을 제시하였다.

<표 IV-13> 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 ‘인간발달과 주도적 삶’ 영역의 내용체계

2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계		지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계	
구분 범주	내용요소	구분 범주	내용요소
핵심 아이디어	<ul style="list-style-type: none"> <li>인간 발달에 대한 이해는 자신의 자립적인 삶을 이끌고 타인과의 관계를 형성하는 기초가 된다.</li> <li>일상에서 직면하는 문제에 대처할 수 있는 역량은 개인과 가족의 긍정적 발달과 행복한 일상의 삶을 주도적으로 이끌 수 있게 한다.</li> <li>매일의 삶에서 경험하는 상호 존중과 협력적 소통에 기반을 둔 관계맺음의 경험은 건강한 대인관계로 확장하는 밑거름이 된다.</li> <li>가정일은 개인과 가족이 변화하는 매일의 삶에서 필요한 요구와 문제를 해결해 나갈 수 있게 하며, 스스로 생활방식과 진로를 개척하고 성장하기 위한 바탕이 된다.</li> </ul>	핵심 아이디어	<p>좌측의 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 핵심 아이디어 내용과 동일함.</p>
			<p>개인·가족을 포함한 모든 인간의 건강과 웰빙을 유지할 수 있는 생활환경의 조건을 형성하고, 지속가능성의 가치를 추구하며 주도적 삶을 유지할 수 있는 실천적 문제해결 역량을 함양할 수 있다.</p>
			<p>지속가능성 핵심역량</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>청소년기 발달과 자아정체성</li> <li>영양과 청소년 식생활</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>청소년기 발달과 발달에 영향을 주는 맥락</li> <li>자신을 둘러싼 시·공간적 관계성 안에서 자아인식과 자아정체성</li> <li>세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 영양과 청소년의 식생활</li> <li>비만과 기아의 상반된 문제 인식</li> </ul>
			<p>시</p>
			<p>시·비</p>

지식·이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자기이미지와 표현</li> <li>• 청소년 문제와 적응유연성</li> <li>• 전환기 탐색 및 진로 설계</li> <li>• 가족의 다양성과 변화</li> <li>• 가족 간의 갈등과 소통</li> <li>• 뉴노멀사회에서의 가족문화</li> <li>• 또래와 세대 관계</li> <li>• 상호존중 관계의 역할수용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 청소년의 자기표현 욕구와 왜곡된 자기이미지가 미치는 영향</li> <li>▪ 청소년의 약물 오남용, 성문제</li> <li>▪ 청소년 문제의 원인과 해결방안</li> <li>• 지역사회 연계를 통한 진로 설계</li> <li>• 가족형태의 다양성과 불평등 해소</li> <li>• 가족을 포함한 다양한 관계 간 갈등과 경청, 공감, 상호작용 등의 소통</li> <li>• 평등하고 민주적인 가족문화</li> <li>• 일·가정 양립을 위한 여건</li> <li>• 세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 관계 인식</li> <li>• 양성평등한 성 역할 인식</li> <li>• 세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 역할수용</li> </ul>	<p>비 전 친 가 대 가 시·가 시·가</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 주제에 대한 배경과 맥락 파악하기</li> <li>• 문제해결의 목표 설정하기</li> <li>• 결과를 고려한 최선의 방안 선택하기</li> <li>• 청소년기 발달 특징을 자신에게 적용하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인·가족을 둘러싼 지속가능성과 관련된 주제를 환경적, 경제적, 사회적 맥락을 통합하여 파악하기</li> <li>• 지속가능한 미래를 위한 바람직한 대안 구상하기</li> <li>• 가치를 둔 목표(지속가능한) 설정하기</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 해결하기 위한 대안적 방안 탐색하기</li> <li>• 과급효과를 고려한 최선의 대안 선택하기</li> <li>• 내 생애의 과거, 현재, 미래의 연속적 관점에서 생애단계의 발달 특징을 청소년기 자신에게 적용하기</li> </ul>	<p>시·실 가·실 예·전·실 시</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>청소년기 건강한 자아정체성 형성하기</li> <li>발달의 특성에 따른 의생활과 식생활 실천하기</li> <li>청소년의 문제 상황 대처하기</li> <li>자기 이해에 기반한 진로 탐색과 설계하기</li> <li>시민적 역량과 관련된 가족의 역할 탐색하기</li> <li>역할기대를 고려하여 문제해결방안 탐색하기</li> <li>의사소통과 갈등관리의 방법 탐색하기</li> <li>또래 및 가족과 친밀한 관계 형성하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>자신을 둘러싼 가족, 또래, 지역사회, 세계와의 관계성 안에서 건강한 자아정체성 형성하기</li> <li>청소년 시기의 의생활, 식생활의 문제점 분석하고, 지속가능한 의생활과 식생활 실천하기</li> <li>청소년 문제해결에 청소년 주도로 참여하고, 정책 수립에 참여하기</li> <li>지역사회와 연계하여 진로 설계하기</li> <li>양성평등한 성 역할 인식과 일·가정 양립을 위한 책임 있는 가사분담과 역할 수행하기</li> <li>세대 간, 세대 내 공정성을 고려한 역할을 인식하여, 문제해결방안 탐색하기</li> <li>가족을 포함한 다양한 관계 간 갈등상황에서, 대화와 합의의 과정을 통해 갈등을 해소하고 협력하기</li> <li>가족을 포함한 다양한 관계에서 평등하고 민주적인 관계를 형성하고 유지하기</li> </ul>	<p>시</p> <p>비</p> <p>전</p> <p>전</p> <p>가·전</p> <p>시·가·전</p> <p>대</p> <p>가</p>
가치·태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>청소년기 발달에 대한 긍정적인 수용</li> <li>성적 의사 결정의 상호 존중과 성인지 감수성 함양</li> <li>성폭력과 가정폭력에 대한 인식 및 시민적 행동 내면화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인·가족을 둘러싼 시·공간적 관계성 안에서 청소년기 발달에 대한 긍정적인 수용</li> <li>성적 의사 결정의 상호 존중과 성인지 감수성 함양</li> <li>성폭력과 가정폭력에 대한 인식 및 시민적 행동 내면화</li> </ul>	<p>시</p> <p>가</p> <p>가</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 생활 방식 및 타인에 대한 존중과 배려</li> <li>• 가족원으로서 협력과 공감의 태도</li> <li>• 가족 친화적 가치에 대한 존중</li> <li>• 진로 설계의 중요성 내면화</li> <li>• 다름을 존중하고 더불어 살아가는 공동체 가치 실현</li> <li>• 일상생활에서 자기주도적 태도</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 생활방식과 타인에 대한 존중과 배려</li> <li>• 가족 및 사회구성원으로서 경청, 공감, 상호작용, 협력의 태도</li> </ul>	가
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 양성평등과 가족 친화적 가치에 대한 존중</li> <li>• 지역사회와 연계하여 자신의 진로를 적극적으로 탐색하는 태도</li> </ul>	대
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 나이, 성별, 장애여부, 민족, 출신 혹은 경제적 또는 기타 지위와 관계없이 모든 사람을 평등하게 여기고 포용하는 공동체 가치 실현</li> <li>• 일상생활에서 자기주도적 태도</li> </ul>	가
		전

주 1. 지속가능성 핵심역량인 시스템 사고 역량, 예측 역량, 가치 사고 역량, 전략적 역량, 대인관계 역량, 비판적 사고-성찰 역량, 실천적 문제해결 역량의 첫 글자로 제시하였음.

주 2. 연구자가 제안한 내용은 음영 처리함.

## 2) ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역

본 연구는 2022 개정 가정과 교육과정의 내용요소를 분석하여 분석 결과에 따른 시사점을 도출하였고, 시사점과 교육내용 선정 준거를 반영하여, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정 ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역의 교육내용을 제안하였다. 교육내용 제안 과정은 다음과 같다.

첫째, 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영은 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계에서 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도를 동등한 범주로 구성함으로써 역량의 구성요소가 총체적으로 반영되었으며, 제안된 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 내용요소가 지속가능성 핵심역량 함양으로 이어질 수 있도록 제안하였다. 그리고 상호의존적인 7개의 지속가능성 핵심역량을 통합하여 실천적 문제해결 역량의 함양으로 이어질 수 있도록 제안하였으며, 과정·기능 범주에서 실천적 추론의 일련의 과정이 명확히 드러날 수 있도록 제안하였다. 예를 들면, 기존의 과정·기능 범주의 ‘생활자원의 생산과 폐기 과정 탐색하기’는 ‘의·식·주 생활자원의 생산, 유통, 소비, 폐기의 전 과정을 환경, 경제, 사회적 차원에서 탐색하기’로 제안하여, 생활자원 순환의 전 과정에서 환경, 경제, 사회적으로 상호 연결되어 있는 관계를 이해하여 시스템 사고 역량을 함양할 수 있도록 제안하였다. 과정·기능 범주의 ‘지속 가능성을 고려하여 대안 결정하기’는 ‘지속가능성과 관련된 문제를 해결하기 위한 대안적 방안 탐색하기’, ‘파급효과를 고려한 최선의 대안 선택하기’로 제안하여, 파급효과를 예측하는 예측역량, 대안적 방안을 탐색하는 전략적 역량으로 이어질 수 있도록 제안하였으며, 실천적 추론의 과정이 포함되어 실천적 문제해결 역량을 함양할 수 있도록 제안하였다.

둘째, 개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고, 사회적 참여로 확장될 수 있도록 제안하였다. 예를 들면, 기존의 ‘소비자문제 탐색 및 해결방안 적용하기’를 ‘지속가능성을 저해하는 소비자문제 비판적으로 탐색하기’, ‘개인·가족·학교·지역사회 차원에서 지속가능성을 증진시킬 수 있는 다양한 참여활동을 계획하고 구현하기’, ‘사회적, 환경적 책임을 다하는

기업 사례 탐색하고, 지속가능성을 저해하는 기업 모니터링하기’, ‘지속 가능한 생활환경을 유지하기 위해 공동체를 통해 공공, 민간 및 시민단체와 파트너십 유지하고 협력하기’로 제안하여 개인적 행동이 사회적 참여로 확장될 수 있는 내용을 포함하여 청소년 차원에서 기업의 사회적 책임을 인식하고, 파트너십을 통해 지속가능발전의 과제를 해결할 수 있도록 제안하였다.

셋째, SDGs와의 관련성이 내재된 경우, SDGs의 핵심단어 또는 핵심 이슈를 내용요소에 포함하여 제안하였다. 예를 들면, 기존의 지식·이해 범주의 ‘주거 공간 구성과 계획’은 ‘에너지 효율을 고려한 주거 공간 구성과 계획’으로 제안하여, SDG 7의 에너지 이슈가 드러날 수 있도록 제안하였다. 가치·태도 범주의 ‘변화와 혁신에 대한 개방적 태도’는 ‘지속가능발전을 이루기 위한 변화와 혁신에 대한 개방적 태도’로 제안하여, SDG 8의 세부목표 8.2인 ‘산업다변화, 기술발전 및 혁신을 통해 경제 생산성 향상을 달성’하는 목표와 연계되도록 제안하였다.

넷째, 지속가능발전 관점은 시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화를 추구하고, 환경, 경제, 사회적 차원을 통합할 수 있는 내용을 제안하였다. 예를 들면, 기존의 ‘생활자원의 순환과정’은 ‘생활자원의 순환과정과 환경, 경제, 사회의 관계’, ‘생활자원의 순환과정과 세대 간, 세대 내 공정성’, ‘생활자원의 순환과정과 지역·국가·지구적 차원의 상호관계’로 제안하여 생활자원의 순환과정을 환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 고려하고, 시·공간적 관계성을 고려할 수 있도록 제안하였다.

위의 과정을 통해, 2022 개정 가정과 교육과정 ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역의 교육내용을 제안한 결과는 <표 IV-14>이며, 핵심역량과의 연계성은 39개의 내용요소 중, 31개, 사회적 참여로의 확장은 5개, SDGs 연계성은 14개, 지속가능발전 관점은 36개의 내용요소에 반영되었다.

<표 IV-14> ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역에서 교육내용 제안 결과

구분 범주	내용요소	① 핵심 역량	② 사회 참여	③ SDGs 연계	④ 지속가 능발전 관점
지식· 이해	• 생활자원의 순환과정과 환경, 경제, 사회의 관계	시			○
	• 생활자원의 순환과정과 세대 간, 세대 내 공정성	시·가			○
	• 생활자원의 순환과정과 지역·국가·지구적 차원의 상호관계	시			○
	• 식품선택이 환경, 경제, 사회에 미치는 영향	시			○
	• 로컬푸드, 유기농식품, 친환경 대체식품에 대한 이해				○
	• 환경문제의 원인으로, 플라스틱, 비닐 등과 같은 식품포장재에 대한 이해				○
	• 식생활 안전을 위한 생활환경			G2	○
	• 지속가능성을 고려한 식사계획과 양성 평등한 역할분담	전·가		G5	○
	• 환경을 고려한 조리원리				○
	• 의복재료 선택과 관리행동이 환경, 경제, 사회에 미치는 영향	시			○
	• 패스트 패션, 슬로우 패션, 친환경 패션, 업사이클링(새활용) 패션에 대한 이해				○
	• 의류폐기물이 환경에 미치는 영향과 이를 고려한 의복마련계획	전		G12	○
	▪ 안전하고 지속가능한 주거환경과 주거 문화			G11	○
	• 에너지 효율을 고려한 주거 공간 구성과 계획	전		G7	○
	• 지속가능한 소비자의 의사결정과 책임	가		G12	○
	• 디지털 생활환경과 자원관리	비			
Sub total(16)		9	0	6	15
과정· 기능	• 지속가능성을 저해하는 개인·가족의 가치, 인식 및 행동 성찰하고 비판적으로 검토하기	비			○
	• 지속가능한 의·식·주 생활환경을 위한 가치를 둔 목표 설정하기	가·실			○
	• 개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라, 사회 변화를 위한 혁명적 행동에 참여하기	전	○		○
	• 개인·가족의 판단, 결정, 행동이 미치는 영향 성찰하기	비			
	• 지속가능성과 관련된 문제를 해결하기	전·실			○

	위한 대안적 방안 탐색하기				
	• 과급효과를 고려한 최선의 대안 선택하기	예·가· 실			
	▪ 의·식·주 생활자원의 생산, 유통, 소비, 폐기 전 과정을 환경, 경제, 사회 차원에서 탐색하기	시			○
	• 환경, 경제, 사회에 미치는 영향을 고려하여 의·식·주 생활자원 선택하기	시			○
	• 지속가능한 의·식·주 생활여건과 문화 형성하기	전	○	G12	○
	• 지속가능성을 저해하는 소비자문제 비판적으로 분석하기	비			○
	• 개인·가족·학교·지역사회 차원에서 지속가능성을 증진시킬 수 있는 다양한 참여활동을 계획하고 구현하기	전	○		○
	• 사회적, 환경적 책임을 다하는 기업 사례 탐색하고, 지속가능성을 저해하는 기업 모니터링하기	전	○	G12	○
	• 지속가능한 생활환경을 유지하기 위해 공동체를 통해 공공, 민간 및 시민단체와 파트너십 유지하고 협력하기	대	○	G17	○
	Sub total(13)	13	5	3	11
가치· 태도	• 일상생활 속 선택에 대한 책임과 성찰	비			○
	• 생태지향적 삶의 태도	가		G6·14 ·15	○
	• 생활자원 관리에서 환경, 경제, 사회를 통합적으로 고려하는 태도	시·가		G12	○
	• 생활자원 관리에서 시·공간적 관계성에서 공존과 조화를 고려하는 태도	시·가			○
	• 의식주 생활에서 건강을 추구하는 태도			G3	○
	▪ 책임 있는 소비자로서의 신념	가			○
	• 제작 과정에서 지속가능발전을 고려한 가치지향적인 태도	가			○
	• 안전한 생활환경을 위한 예방적 태도	예		G2·6· 11	○
	• 지속가능하고 창의적인 의식주 소비생활을 실천하는 태도	전·가			○
	• 지속가능발전을 이루기 위한 변화와 혁신에 대한 개방적 태도	전		G8	○
	Sub total(10)	9	0	5	10
	Total(39)	31	5	14	36

주 1. 표에서 핵심역량은 지속가능성 핵심역량을 의미하고, 지속가능성 핵심역량인 시스템 사고 역량, 예측 역량, 가치 사고 역량, 전략적 역량, 대인관계 역량, 비판적 사고-성찰 역량, 실천적 문제해결 역량의 첫 글자로 제시하였음.

주 2. G+No.는 연계성이 있는 SDGs No.를 제시함.

위의 결과를 기반으로, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정 ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역의 내용체계를 제안하였으며, 그 결과는 <표 IV-15>와 같다.

본 연구에서는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 ‘생활환경과 지속가능한 선택’ 영역의 내용체계를 조직화하는데 있어서, 내용요소와 지속가능성 핵심역량과의 연계성을 제시하였고, 2022 개정 가정과 교육과정 내용요소의 상위구조에 위치하는 핵심 아이디어와 함께 지속가능성 핵심역량의 실천적 문제해결 역량을 제시하였다.

<표 IV-15> 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 ‘생활환경과 지속가능한 선택’의 영역의 내용체계

2022 개정 가정과 교육과정 내용체계		지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계	
구분 범주	내용요소	구분 범주	내용요소
핵심 아이디어	<ul style="list-style-type: none"> <li>삶의 욕구와 문제를 해결하는 과정에서 인간이 경험하는 생활자원의 제한성은 개인과 가족의 합리적인 관리능력을 요구한다.</li> <li>생활의 기본 조건으로서 의식주 생활이 수행능력을 갖추는 일은 창의적이고 가치 있는 삶을 설계하고 영위할 수 있는 기초가 된다.</li> <li>생활환경을 안전하고 건강하게 유지하고자 하는 개인과 가족이 책임 있는 행동을 통해 소비자 시민성을 함양할 수 있다.</li> <li>일상생활에서 지속가능한 선택을 지향하는 것은 현재 생활공동체와의 공존은 물론, 미래 세대의 건강한 삶에 대해서도 책임감을 갖는 것이다.</li> </ul>	핵심 아이디어	<p>좌측의 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 핵심 아이디어 내용과 동일함.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>생활자원의 순환과정</li> <li>식품선택과 식생활 안전</li> </ul>		<p>지속가능성 핵심역량</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>생활자원의 순환과정과 환경, 경제, 사회의 관계</li> <li>생활자원의 순환과정과 세대 간, 세대 내 공정성</li> <li>생활자원의 순환과정과 지역·국가·지구적 차원의 상호관계</li> <li>식품선택이 환경, 경제, 사회에 미치는 영향</li> </ul>

지식·이해	• 식사계획과 조리원리	<ul style="list-style-type: none"> <li>로컬푸드, 유기농식품, 친환경 대체식 품에 대한 이해</li> <li>환경문제의 원인으로, 플라스틱, 비닐 등과 같은 식품포장재에 대한 이해</li> <li>식생활 안전을 위한 생활환경</li> </ul>	전·가
		<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능성을 고려한 식사계획과 양성 평등한 역할분담</li> <li>환경을 고려한 조리원리</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>의복재료 선택과 관리행동이 환경, 경제, 사회에 미치는 영향</li> <li>패스트 패션, 슬로우 패션, 친환경 패션, 업사이클링(새활용) 패션에 대한 이해</li> <li>의류폐기물이 환경에 미치는 영향과 이를 고려한 의복마련계획</li> </ul>	시·진
	• 주거환경과 주거문화	<ul style="list-style-type: none"> <li>안전하고 지속가능한 주거환경과 주거문화</li> </ul>	
	• 주거 공간 구성과 계획	<ul style="list-style-type: none"> <li>에너지 효율을 고려한 주거 공간 구성과 계획</li> </ul>	전
	• 소비자 의사 결정과 책임	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능한 소비자 의사 결정과 책임</li> </ul>	가
	• 디지털 생활환경과 자원관리	<ul style="list-style-type: none"> <li>디지털 생활환경과 자원관리</li> </ul>	비
과정·기능	• 생활 및 습관적 행동 관찰하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능성을 저해하는 개인·가족의 가치, 인식 및 행동 성찰하고 비판적으로 검토하기</li> </ul>	비
	• 기대하는 목표 설정하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>지속가능한 의·식·주 생활환경을 위한 가치를 둔 목표 설정하기</li> </ul>	가·실

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 변화를 위한 기회 탐색하기</li> <li>• 자신의 행동이 미치는 영향 성찰하기</li> <li>• 지속가능성을 고려하여 대안 결정하기</li> <li>• 생활자원의 생산과 폐기 과정 탐색하기</li> <li>• 다양한 변인을 고려하여 식사를 계획하고 조리하기</li> <li>• 의생활에 업사이클링 활용하기</li> <li>• 더불어 사는 주거문화 실천하기</li> <li>• 소비자문제 탐색 및 해결방안 적용하기</li> <li>• 일상생활 속 선택에 대한 책임과</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라, 사회 변화를 위한 혁신적 행동에 참여하기</li> <li>• 개인·가족의 판단, 결정, 행동이 미치는 영향 성찰하기</li> <li>• 지속가능성과 관련된 문제를 해결하기 위한 대안적 방안 탐색하기</li> <li>• 파급효과를 고려한 최선의 대안 선택하기</li> <li>▪ 의·식·주 생활자원의 생산, 유통, 소비, 폐기 전 과정을 환경, 경제, 사회 차원에서 탐색하기</li> <li>• 환경, 경제, 사회에 미치는 영향을 고려하여 의·식·주 생활자원 선택하기</li> <li>• 지속가능한 의·식·주 생활여건과 문화 형성하기</li> <li>• 지속가능성을 저해하는 소비자문제 비판적으로 분석하기</li> <li>• 개인·가족·학교·지역사회 차원에서 지속가능성을 증진시킬 수 있는 다양한 참여활동을 계획하고 구현하기</li> <li>• 사회적, 환경적 책임을 다하는 기업 사례 탐색하고, 지속가능성을 저해하는 기업 모니터링하기</li> <li>• 지속가능한 생활환경을 유지하기 위해 공동체를 통해 공공,民間 및 시민단체와 파트너십 유지하고 협력하기</li> <li>• 일상생활 속 선택에 대한 책임과 성찰</li> </ul>	<p>전 비 예·전·가·실 시 시·전 비·전·대 비</p>
--	--	--	--

	성찰		
가치·태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 생태지향적 삶의 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 생태지향적 삶의 태도</li> </ul>	가
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 생활자원 관리에서 지속가능성을 고려하는 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 생활자원 관리에서 환경, 경제, 사회를 통합적으로 고려하는 태도</li> </ul>	시·가
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 의식주 생활에서 건강을 추구하는 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 생활자원 관리에서 세대 간, 세대 내 공정성을 고려하는 태도</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 책임 있는 소비자로서의 신념</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 의식주 생활에서 건강을 추구하는 태도</li> </ul>	가
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제작 과정에서 창의적이고 성취지향적인 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 책임 있는 소비자로서의 신념</li> </ul>	가
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 안전한 생활환경을 위한 예방적 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제작 과정에서 지속가능발전을 고려한 가치지향적인 태도</li> </ul>	가
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 창의적인 의식주 소비생활을 실천하는 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 안전한 생활환경을 위한 예방적 태도</li> </ul>	예
	변화와 혁신에 대한 개방적 태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능하고 창의적인 의식주 소비생활을 실천하는 태도</li> </ul>	전·가
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능발전을 이루기 위한 변화와 혁신에 대한 개방적 태도</li> </ul>	전

주 1. 지속가능성 핵심역량인 시스템 사고 역량, 예측 역량, 가치 사고 역량, 전략적 역량, 대인관계 역량, 비판적 사고-성찰 역량, 실천적 문제해결 역량의 첫 글자로 제시하였음.

주 2. 연구자가 제안한 내용은 음영 처리함.

## V. 결론 및 논의

본 연구는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육목표와 교육내용의 선정 방향을 고찰하고, 이에 근거하여 교육목표 차원의 지속가능성 핵심역량을 규명하고 교육내용을 제안하여, 실제 가정과 수업 현장에서 지속가능발전교육을 실행하는데 활용할 수 있는 자료를 제공하는데 그 목적이 있다.

본 연구의 중요한 결과에 따른 논의와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육 목표와 교육내용의 선정 방향을 고찰하였다. 본 연구는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정을 설계하기 위해, 교육과정의 구성요소인 교육목표의 선정 방향을 이론적으로 고찰하는 것에서 출발하였다. 교육 과정을 설계하는 데 있어서 교육과정의 구성요소인 교육목표의 성격과 내용을 밝히는 작업부터 실행될 필요가 있으며, 교육목표는 교육내용 선정의 근거가 되기 때문이다. 문헌연구를 통해 고찰한 내용을 종합해 보면, 교육목표는 단기적으로 지식, 기능, 태도·가치를 통합하여 지속가능성 핵심역량을 함양하는 것이고, 중기적으로 지속가능발전과 관련된 문제해결을 위한 행동을 취하는 것이며, 장기적으로 SDGs 달성을 기여함으로써 지속가능발전이 가능한 사회를 실현하고 궁극적으로 개인·가족을 둘러싼 모두를 위한 환경적, 경제적, 사회적 조건을 형성하는 것 즉 웰빙에 이르는 것으로 밝혀졌다.

지속가능발전교육은 태생적으로 사회적 요구가 내부화된 것으로(이도원 외, 2009), 지속가능발전의 실현이라는 외재적 가치를 포함하고 있다(임효진, 이두곤, 2016). 따라서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육 목표는 필연적으로 사회적 차원의 목표와 유기적으로 관계성이 있다. 그러나 학교 현장에서 지속가능발전교육이 ‘지속가능발전 실현’, ‘SDGs 달성’이라는 사회적 요구에 매몰되어 지속가능발전을 실현하기 위한 도구가 되어서는 안 되며, 사회적 목표를 달성하기에 적절하다고 판단되는

지식, 기능, 태도·가치 및 행동을 유도해서는 안 된다(Wals, 2009). 이러한 측면에서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표는 지식, 기능, 태도·가치의 상호작용을 통해 학습자 스스로 내면을 개발하는 과정에 집중할 필요가 있으며, 그 과정에서 개발될 수 있는 지속가능성 핵심역량에 초점을 맞출 필요가 있다.

위에서 언급했듯이, 교육내용은 교육목표에 근거하고 있으며, 교육목표에서 고려된 내용을 동일하게 반영할 필요가 있다(소경희, 2017). 이에 본 연구에서 교육목표에 근거하여 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 교육내용의 선정 방향을 고찰하였으며, 그 결과, ① 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영 ② 개인적 행동과 사회적 참여로의 확장 ③ SDGs 연계 ④ 지속가능발전 관점 반영을 포함하는 4개의 교육내용 선정 준거를 도출하였다.

특히, 첫 번째 준거인 ‘지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영’은 단순히 역량의 구성요소인 지식, 기능, 태도·가치를 총체적으로 선정하는 것 이상의 의미를 지닌다. 여기서 중요한 부분은 교육내용이 지속가능성 핵심역량 함양에 기여할 수 있도록 제시될 필요가 있으며, 교육내용과 지속가능성 핵심역량 간의 관련성이 드러날 필요가 있다. 또한 네 번째 준거인 ‘지속가능발전 관점 반영’에서 지속가능발전 관점은 지금까지 가정교과 연구에서 환경, 경제, 사회적 관점으로 단순화되어 인식되어 온 경향이 있으며, 지속가능발전의 개념이 규범적이고 모호하여, 교육과정 설계를 위한 준거가 되기에 어려움이 있다고 지적받아 왔다(오수길, 꽈병훈, 2019). 본 연구에서는 이러한 문제를 해결하기 위해, 지속가능발전의 개념과 비전에 기초하여, 지속가능발전 관점은 시·공간적 관계성을 고려하여 환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 바라보는 것으로 제시하였다. 여기서 시·공간적 관계성을 고려하는 것은 학습자가 속한 시간, 공간에 한정하여 세상을 바라보는 것이 아니라, 범지구적 차원으로 세상을 조망하고, 미래세대의 관점에서 현 세대를 바라보고, 동시대를 살아가는 다른 입장에 처한 사람들을 존중하고 배려하는 마음을 지향하는 것이며, 이러한 관점이 교육내용에 반영될 필요가 있다.

본 연구는 교육과정의 구성요소인 교육목표와 교육내용의 선정 방향을

고찰하여 교육목표 프레임워크와 교육내용 선정 준거를 제시함으로써, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정 설계를 위한 내적 일관성이 있는 준거를 마련하였다는데 그 의의가 있다.

둘째, 교육목표로서의 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안한 결과, 가정교과 맥락의 지속가능성 핵심역량으로 시스템 사고, 예측, 가치 사고, 전략적, 대인관계, 비판적 사고-성찰, 실천적 문제해결 역량을 포함하는 7개의 지속가능성 핵심역량을 제안하였으며, 지속가능성 핵심역량을 구체적으로 규명하여 20개의 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안하였다.

앞서, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육목표가 지속 가능성 핵심역량에 초점을 맞출 필요가 있음을 확인하였다. 이는 지속가능발전과 관련된 문제들은 다양하고 복잡하게 얹혀 있고 불확실한 상황에서 가치가 충돌하는 문제이기 때문에, 교사들이 일방적으로 제시할 수 없으며 고정된 해결방안이 존재하지 않기 때문이다. 예를 들면, 환경, 경제, 사회적 차원을 통합하여 균형점을 찾는 것도 말은 쉬울 수 있지만, 각 차원의 이해관계와 이슈들이 상충하는 문제이며, 균형에 대한 산술적인 정답이 존재하지 않는다.

따라서 지속가능발전과 관련된 문제는 학습자 차원에서 단순하게 지식, 기능, 태도·가치를 습득해서 해결할 수 있는 성격의 것이 아니며, 지속가능발전과 관련된 문제를 다양한 측면에서 총체적으로 인식하고, 미래를 예측하고, 다양한 가치를 협상하고 조정하고, 기존의 전제와 습관을 비판적으로 사고하고 성찰하고, 전략을 탐색하고, 협력적으로 문제를 해결해 가는 과정이 중요하다.

이러한 과정은 실천적 문제해결 과정이라고 볼 수 있는데, 실천적 문제해결 과정은 일반적 문제해결 과정과는 구분된다. 일반적 문제해결 과정은 기술적 효용성, 과학적 논리를 강조하지만, 실천적 문제해결 과정은 과학적 논리도 고려하지만, 가치와 윤리적 정당성을 고려하여 최선의 행동이 무엇인지 질문하고 토론을 통해 의견을 좁혀가는 과정이 중요하기 때문이다(유태명, 이수희, 2010). 여기서 실천적 문제해결 역량이 지속가능성 핵심역량의 메타역량으로서 기능하며, 단순하게 나머지 역량을 통

합하는 것 이상의 의미를 지닌다는 근거를 제시한다. 실천적 문제해결 역량은 가치와 윤리적 정당성이 모든 것을 앞서는 판단의 기준이 되고, 최선의 행동이 무엇인지를 찾아가는 과정 즉 실천적 추론의 과정에서 함양되므로, 실천적 문제해결 역량에는 가치가 내재되어 있고, 실천적 추론의 과정이 전제되어 있기 때문이다. Brundierer et al.(2021)도 지속가능성 핵심역량에서 지속가능성의 가치는 나머지 역량을 앞서는 기준점이 되어야 한다고 하면서, 가치의 중요성을 강조한 바 있다.

지속가능성 핵심역량은 학습내용을 통해 습득되는 것이 아니라 학습과정 중에 지식, 기능, 태도·가치의 상호작용을 통해 함양될 수 있으므로, 지속가능성 핵심역량을 분절적인 목록으로 제시하는 것은 그 의미가 부족하다. 이에 본 연구에서는 지속가능성 핵심역량을 실천적 문제해결 과정에 연계하여 제안한 결과, 개인·가족을 둘러싼 지속가능발전과 관련된 도전의 맥락에서 실천적 추론의 과정을 통해 문제를 해결하고 최선의 행동을 취할 수 있도록 하는 통합된 관점의 상호 연관성이 있는 지속가능성 핵심역량의 집합인 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 도출하였다. Brundiers et al.(2021)는 문제해결 과정에 지속가능성 핵심역량을 연계하면, 학습자 차원에서 통합적인 학습이 가능하며, 개발자 차원에서 문제 해결 과정과 교육과정을 맵핑할 수 있음을 밝혔으며, 본 연구에서 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제시함으로써 기대하는 바와 일치한다.

이상의 논의에서와 같이 지속가능성 핵심역량 및 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안함으로써, 교육목표, 교육내용 선정을 위한 참조체계를 제공하였는데 그 의미가 있다. 나아가 지속가능성 핵심역량을 가정교과의 실천적 문제해결 과정에 연계하여 지속가능성 핵심역량 프레임워크를 제시함으로써, 지속가능성 핵심역량을 분절적 목록이 아닌 문제해결 과정에서 상호 연계된 집합으로 제시하였는데 그 의의가 있다.

셋째, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용을 제안하기 위하여, 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소를 분석하고, 지속가능발전교육을 연계한 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계를 제안하였다.

2022 개정 가정과 교육과정 총론에서는 지속가능발전 과제에 대한 대

응 능력을 개점 중점 중심으로 강조하고 있으며, 지속가능한 발전이 포함된 가치를 교육목표에 포함하고, 모든 교과에 연계할 것을 제안하고 있다(교육부, 2022). 그러나 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소를 분석한 결과, 지속가능성 핵심역량과의 연계성, SDGs 연계성, 지속가능발전 관점은 일부 내용요소에서만 확인할 수 있었고, 사회적 참여로 확장되는 내용요소는 전혀 제시되지 않고 있었으며, 지속가능발전교육을 실행하기에 여전히 미흡한 것을 확인할 수 있었다.

따라서 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육내용으로, 7개의 지속가능성 핵심역량이 통합적으로 함양될 수 있고, 개인·가족 차원의 해결방안을 다루는 것에서 나아가 지역사회와 교류하며 지역사회가 직면한 문제에 관심을 가지고, 사회적 참여로 확장될 수 있고, SDGs와 연계되고, 시·공간적 관계성에 기반하여 공존과 조화를 추구하고, 환경, 경제, 사회적 차원을 통합적으로 인식할 수 있도록 지속가능발전 관점이 내재된 교육내용을 제안하였다.

특히, 교육내용 선정의 첫 번째 준거인 ‘지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 지식, 기능, 태도·가치의 총체적 반영’에서 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계의 내용요소와 지속가능성 핵심역량과의 연계성이 미미한 것으로 밝혀졌는데, 이는 내용요소의 제시방식이 여전히 사실, 개념, 원리, 이론 등에 근거하고 있었으며, 내용요소를 습득하여 역량이 함양될 수 있는 상황과 맥락이 제시되지 않고 있기 때문이라고 볼 수 있다. 따라서 내용요소에 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 상황과 맥락이 포함되어 제시되는 것이 중요하다.

여기서 교육내용을 선정하는 것과 더불어 교육내용을 제시하는 방식에 대한 추가적인 논의가 필요하다. 2022 개정 가정과 교육과정의 내용체계가 2015 개정 가정과 교육과정과 구분되는 가장 큰 특징은 내용요소를 지식·이해, 기능·과정, 가치·태도의 세 범주로 동등하게 제시하고 있다는 점이다. 이 부분은 역량에 기반하여 교육내용을 조직화하려는 시도로 볼 수 있으며, 이상은과 소경희(2019)가 ‘Education 2030’ 역량교육의 틀을 통해 미래 교육과정 설계에 주는 시사점으로 각 교과 교육과정을 설계할 때에는 학생들의 역량 발달을 위해 필요한 지식, 기능, 태도·가치 등을 내용체계에서 동등한 범주로 드러내고, 각 범주별 하위 요소들도 좀 더

구체적으로 규명할 필요가 있음을 강조하고 있는 것과 그 방향이 일치한다.

그러나 2022 개정 가정과 교육과정에서는 지식·이해, 기능·과정, 가치·태도의 세 범주로 동등하게 제시하여 역량에 기반한 교육과정 설계를 위한 시도를 하였음에도 불구하고, 지식·이해, 기능·과정, 가치·태도가 역량 함양으로 이어지는 논리적 구조를 제시하지는 못하였다는 한계가 있다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 본 연구에서는 연구내용 2에서 도출된 지속가능성 핵심역량 프로파일을 기준으로, 지속가능성 핵심역량이 함양될 수 있는 상황과 맥락을 제시하여 교육내용을 제안하였으며, 내용요소와 지속가능성 핵심역량의 논리적 연계성을 내용체계 안에 포함하여 제시하였다.

한편, 2022 개정 가정과 교육과정 내용체계에서는 핵심 아이디어를 내용요소의 상위구조로 제시하고 있었는데, 핵심 아이디어가 지속가능발전 교육을 연계한 가정과 교육과정의 내용체계를 제시하는데 있어서 상위구조로 적절한지에 대한 논의가 필요하다. 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정은 학습자의 성장과 발달을 위한 지속가능성 핵심역량에 초점을 맞추고 있으며, 이 부분을 강조한다면 학습해야 할 대상도 변화할 필요가 있다. 특히, 교과의 특성에 따라 교육내용의 구성도 달리할 필요가 있는데, 실과(가정·기술)는 실제적으로 할 수 있기를 기대하는 능력들이 내용체계의 핵심으로 제시될 필요가 있다고 강조하였다(임유나, 홍후조, 2016). 본 연구에서도 임유나와 홍후조(2016)의 의견에 동의하며, 실천교과로서의 가정교과는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 내용체계에서 지속가능성 핵심역량의 메타역량으로 기능하는 실천적 문제해결 역량이 내용체계의 상위구조로 제시될 필요가 있다고 판단하여, 실천적 문제해결 역량을 핵심 아이디어와 함께 상위구조로 제시하였다.

본 연구에서는 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용을 제안하는 데 있어, 2022 개정 가정과 교육과정의 내용요소를 분석한 결과의 시사점과 교육내용 선정 준거를 반영하여 교육내용을 제안하였으며, 실제 교육현장에서 2022 개정 가정과 교육과정에 연계하여 지속가능발전교육을 실행할 수 있는 내용체계를 제안하였는데 그 의의가

있다. 나아가 내용요소와 지속가능성 핵심역량의 연계성을 내용체계 안에 제시하고 실천적 문제해결 역량을 상위구조로 제시함으로써, 교육내용 선정뿐 아니라 교육내용 제시 방식에 대한 시사점을 제공하였는데 그 의의가 있다. 본 연구에서 제안한 내용체계는 지식·이해, 기능·과정, 가치·태도의 내용요소를 습득하여 상호작용하는 과정을 통해 지속가능성 핵심역량 함양으로 이어지고, 궁극적으로 실천적 문제해결 역량으로 이어지는 구조가 제시되어, 역량에 기반한 교육과정을 설계를 위한 의미 있는 시도를 하였는데 그 의의가 있다.

본 연구를 통한 학교 현장에서의 활용방안은 다음과 같다.

본 연구는 실제 가정과 교육현장에서 2022 개정 가정과 교육과정에 연계하여 지속가능발전교육을 위한 수업을 설계할 때, 교육목표, 교육내용 선정 및 교수·학습 과정 설계를 위한 준거로 활용될 수 있을 것이다. 지속가능성 핵심역량 프로파일은 지속가능성 핵심역량 함양을 위한 구체적인 목표 지점을 설정하고, 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 교육내용을 선정하는 기준으로 활용될 수 있을 것이며, 지속가능성 핵심역량 프레임워크는 지속가능발전과 관련된 문제를 해결하는 과정에서 지속가능성 핵심역량이 어떻게 상호작용하여 함양되는지에 대한 구체적인 학습 과정을 포착하여 교수·학습 과정에 적용할 수 있을 것으로 기대한다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 교육과정의 구성요소인 교육목표, 교육내용의 선정 방향을 고찰하였지만, 교수·학습방법, 평가를 포함하는 일련의 과정에 대한 전체적인 방향을 제시하지 못하였다. 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 전체적인 요소들을 규명하는 연구가 후속연구로 이루어지기를 기대한다.

둘째, 지속가능성 핵심역량은 여전히 명료화해야 하는 과제들을 남겨 두고 있다. 본 연구에서는 지속가능성 핵심역량의 유형과 층위를 구분하

지 않았고, 학교 급별로 심화하여 제시하지 못하였다. Wiek et al.,(2011)는 비판적 사고 역량과 의사소통 역량을 기초 학업역량으로 구분하기도 하였고, 본 연구의 멜파이 연구에서도 비판적 사고 역량과 대인관계 역량을 기초 학업 역량으로 구분할 필요가 있다는 전문가 의견도 있었다. 학계에서 핵심역량의 유형과 층위에 관한 충분한 합의는 이뤄지지 않은 상황이지만, 핵심역량의 유형과 층위를 구분하는 논의를 통해 지속가능성 핵심역량에 대한 보다 명확한 이해와 합의에 이를 수 있을 것이다.

그리고 본 연구에서는 중학교 교육과정에 해당되는 지속가능성 핵심역량 프로파일을 제안하고 있지만, 학교 급별로 심화하여 세분화하는 작업이 이루어지지 않았다. 호주 교육과정(ACARA, 2021)에서는 핵심역량의 프로파일을 단계별로 세분화하고, 학교 급별로 심화하여 제시하고 있다. 예를 들면 비판적-창의적 사고 역량이 어떤 과정으로 이루어지는지에 대한 사고의 과정을 12단계로 분류하여 그것에 대한 프로파일을 제안하고, 그 프로파일이 심화되는 과정을 Level 1-Level 6로 제안하고 있다. 이처럼, 지속가능성 핵심역량을 보다 구체화하고 학교 급별로 심화할 수 있는 후속연구가 이루어지기를 기대한다.

셋째, 지속가능발전교육을 연계한 가정과 교육과정의 교육내용을 제안할 때, 내용요소와 지속가능성 핵심역량과의 연계성을 지속가능성 핵심역량 프로파일에 근거하여 제시하였지만, 지속가능성 핵심역량 함양에 요구되는 내용요소는 어떤 방식으로 제시되어야 하는지, 어떤 내용요소를 통해 어떻게 함양될 수 있는지에 관한 명확한 개념화를 제시하지는 못하였다. Brundiers et al.(2011)의 연구에서도 지속가능성 핵심역량과 지속가능발전과 관련된 주제(내용)를 연계시키는 방안에 대해 질문을 제기하였고, 지속가능성 핵심역량과 지속가능발전과 관련된 주제(내용) 간의 관계에 있어서 의미 있는 개념화를 요구하였다. 권유진(2018)도 교과 내용 학습을 통해 핵심역량을 함양할 수 있는 방법에 대한 연구의 필요성을 강조하였으며, 이러한 논의는 교과별 교과 지식의 성격에 대한 논의와 함께 이루어질 필요가 있다(김선영, 2019). 이와 관련된 연구는 역량에 기반한 교육과정을 설계하는 데 있어서 의미 있는 시사점을 제공할 것이며, 후속연구로 이루어지기를 기대한다.

## 참 고 문 헌

- 교육부(2015). 실과(기술·가정)/정보과 교육과정 제 2015-74호 [별책 10]
- 교육부(2022). 실과(기술·가정)/정보과 교육과정 제 2022-33호 [별책 10]
- 김남은(2020). 지속가능한 발전을 위한 가정과 교육프로그램 개발 : ‘소비생활 개선’을 주제로 한 체인지메이커 교육을 중심으로. *Family and Environment Research*, 58(3), 279-298.
- 김샛별(2020). 지속가능한 소비생활 실천과 소비문화 확산을 위한 고등학교 가정과 체인지메이커 교육 프로그램 개발. *학습자중심교과교육연구*, 20(10), 941-966.
- 김샛별, 김예슬(2020). 2015 개정 중학교 가정 교과서 지속가능발전교육(ESD) 연관성 및 탐구 성향 분석 : ‘청소년기의 소비생활’ 단원을 중심으로. *한국가정과교육학회지*, 32(3), 161-177.
- 김은경, 조재순(2020). 중학교 가정교과의 SDGs 교육을 위한 지속가능한 주생활 교수·학습과정안 개발 및 평가. *한국가정과교육학회지*, 32(2), 77-97.
- 김지선(2018). 중학교 「기술·가정」 교과서에 반영된 지속가능발전교육 내용과 관점: 소비생활 관련 단원을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문
- 김호석, 강상규(2011). 지속가능발전교육(ESD) 강화방안. 수시연구보고서, 2011(6), 1-254.
- 백다영(2020). 지속가능발전목표(SDGs) 이행을 위한 가정교과 수업 모듈 개발. 이화여자대학교 석사학위논문
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. *교육과정연구*, 27(1), 1-20.
- 소경희(2012). 역량중심 교육을 위한 교육과정 설계 방안으로서 ‘과정-탐구’모형 활용의 가능성과 의미 탐색. *교육과정연구*, 30(1), 59-79.
- 소경희(2017). *교육과정의 이해*. 파주: 교육과학사.
- 오수길, 곽병훈(2019). 주요 선진국의 지속가능발전교육 체계와 프로그램 분석 : 핀란드, 스웨덴, 독일, 캐나다를 중심으로. *한국비교정부학보*, 23(4), 29-56.
- 오정화, 박영실(2016). 2030 지속가능발전의제에 대한 국가통계 대응방안 수립. 대전: 통계청.
- 유네스코한국위원회(2007). 유네스코 지속가능발전교육을 위한 교사지

- 침서. 서울: 유네스코한국위원회.
- 유네스코한국위원회(2018). **한국교육과 SDG4-교육 2030**. 서울: 유네스코한국위원회
- 유네스코한국위원회(2021). **지속가능발전교육(ESD) 로드맵**. 서울: 유네스코한국위원회.
- 유태명, 이수희(2010). **실천적 문제 중심 가정과 수업**. 북코리아.
- 유태명, 양지선, 주수언, 유난숙(2019). 한국가정과교육학회 30년 역사의 성과와 가정과교육의 미래 비전과 사명. **한국가정과교육학회지**, 31(4), 163-192.
- 유태명, 장혜경, 김주연, 김향아, 김효순(2004). **생각을 넓히는 실천적 가정과 수업 I**. 신광출판사
- 육경민(2020a). 고등학교 기술·가정 교과서에 반영된 지속가능발전교육 관련 내용 및 탐구 성향 분석-'지속 가능한 소비' 단원을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 20(7), 1143-1165.
- 육경민(2020b). 디자인씽킹을 적용한 가정과 교수·학습자료 개발 및 학습 경험 분석: 지속가능한 소비 단원을 중심으로. **한국가정과교육학회지**, 32(1), 145-165.
- 윤소희, 손상희, 이수희(2020). 중학교 가정교과와 타 교과에 제시된 소비 자역량의 내용과 구성요소 분석. **한국가정과교육학회지**, 32(3), 81-96.
- 윤지영, 온정덕(2017). 역량의 총체성에 따른 교육과정 설계 방향 탐색. **교육과정연구**, 34(2), 19-45.
- 윤호정, 허영선, 채정현(2020). 문제중심학습법을 적용한 중학교 가정과 융합교육프로그램 개발과 실행 효과: 지속가능한 식생활을 중심으로. **한국가정과교육학회지**, 32(4), 103-124.
- 이도원, 윤순진, 김찬국(2009). **초등학교 교사를 위한 지속가능발전교육 참고교재 개발**. 세종: 환경부.
- 이상은, 소경희(2019). 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: 'Education 2030'을 중심으로. **교육과정 연구**, 37(1), 139-164.
- 이성웅(1987). **Delphi 기술예측기법의 유용성에 관한 연구**. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 이수희(2010). 2007년 개정 교육과정에 기초한 중등 가정과 교과서의 현장 적용을 위한 과제와 대안적 교수-학습 전략. **한국가정과교육학회지**, 22(2), 133-153.

- 이정은, 유난숙(2022). 지속가능발전목표(SDGs) 이행을 위한 지속가능한  
식생활 교수·학습 과정안 개발. *한국가정과교육학회지*, 34(3),  
149-167.
- 이종성(2001). *델파이 방법*. 서울: 교육과학사.
- 이창언(2022). 일본의 지속가능발전교육 현황 분석. *인문사회* 21, 13(5),  
4031-4046.
- 임유나, 홍후조(2016). 2015 개정 교육과정의 교과별 교육내용 제시 방식  
검토: 내용 체계를 중심으로. *아시아교육연구*, 17(3), 277-302
- 임정하, 김경민, 송지은, 최정원, 권오연(2020). 2015 개정 가정과 교육과  
정의 인간발달과 가족 영역과 국가 지속가능발전목표(K-SDGs)  
와의 관련성 분석, *교육과정평가연구*, 23(4), 1-7
- 임정하, 김경민, 최정원(2022). 가정교과 내 인간발달과 가족 영역에서 지  
속가능발전목표(SDGs) 달성을 위한 교수·학습과정안 개발, *한국  
가정과교육학회지*, 34(2), 41-58
- 임효진, 이두곤(2016). 교육의 내재적 가치 관점에서 지속가능발전교육의  
교육적 고찰과 발전 방향 연구. *환경교육*, 29(4), 384-399.
- 장다원, 이윤정, 이선영(2020). 2015 개정 교육과정 중학교 기술·가정 교  
과서 ‘의복관리와 재활용’관련 내용의 지속가능발전교육(ESD) 연  
관성 및 탐구적 성향 분석. *한국가정과교육학회지*, 32(1),  
89-105.
- 정기섭(2019). *지속가능한 미래를 위한 교육*. 서울: 강현출판사.
- 정미숙, 윤순진(2020). 독일 지속가능발전교육 (ESD) 20 년의 성과와 과  
제. *환경교육*, 33(4), 377-400.
- 조영철, 이상원(2019). 지속가능발전목표 (SDGs) 연계 지속가능발전교육  
컨설팅 모형 개발. *한국초등교육*, 30(1), 249-265.
- 주수언(2016). 지속가능발전교육 (ESD) 을 위한 중학교 기술 · 가정 교  
과서 가정생활 영역 분석 연구. *한국가정과교육학회지*, 28(2),  
79-931.
- 최성연, 이영선, 김은정, 김승희, 이지선, 조재순(2019). 중학교 기술· 가  
정 교과서의 ‘주생활’단원 내용과 관련된 지속가능발전목표  
(SDGs) 분석. *한국가정과교육학회지*, 31(1), 115-136.
- 최예지, 박미정, 심현섭(2020). 지속가능발전목표 (SDGs) 성취를 위한 의  
생활 자유학기제 주제선택활동 프로그램 개발. *한국가정과교육학  
회지*, 32(3), 27-48.
- 한지희(2014). *교육과정 설계를 위한 과정 중심 접근 탐색*. 서울대학교

대학원.

한혜정(2021). 국가 교육과정 설계에서 핵심역량 설정의 필요성에 대한 이론적 탐색. *교육과정연구*, 39(2), 5-28.

환경부(2018). UN지속가능발전목표. 세종: 환경부  
[https://www.me.go.kr/skin/doc.html?fn=20180907152707.pdf&rs=/upload\\_private/preview/](https://www.me.go.kr/skin/doc.html?fn=20180907152707.pdf&rs=/upload_private/preview/)

工藤由貴子(2020). 家庭科の「高齢者」に関する學習と SDGs 家庭科教育と SDGs3. *日本家庭科教育學會誌*, 63(2), 83.

久保桂子(2020). 家庭科の家族・家庭生活領域の學習と SDGs シリーズ 家庭科教育と SDGs 2. *日本家庭科教育學會誌*, 63(1), 33.

大本久美子(2021). 消費生活領域の學習と SDGs 家庭科教育と SDGs 8. *日本家庭科教育學會誌*, 64(3), 208.

大森桂(2021). 家庭科教育と SDGs (5) 家庭科食生活領域の學習と SDGs. *日本家庭科教育學會誌*, 63(4), 253-256.

大矢英世(2021). 家庭科教育と SDGs (6) 家庭科の衣生活學習と SDGs. *日本家庭科教育學會誌*, 64(1), 86-89.

西原直枝(2021). 住生活領域の學習と SDGs 家庭科教育と SDGs 7. *日本家庭科教育學會誌*, 64(2), 147.

井元りえ(2020). SDGs とは? 家庭科教育と SDGs との関連は? シリーズ 家庭科教育と SDGs 1. *日本家庭科教育學會誌*, 62(4), 276.

佐藤眞久(2021). 家庭科教育からの ESD/SDGs 「國連・ESD の 10 年」 の経験を活かし, SDGs の本質に對応する. *日本家庭科教育學會誌*, 64(3), 163.

倉持清美(2020). 家庭科の保育學習と SDGs. *日本家庭科教育學會誌*, 63(3), 157.

Agyeman, J., & Angus, B. (2003). The role of civic environmentalism in the pursuit of sustainable communities. *Journal of Environmental Planning and Management*, 46(3), 345-363.

Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit*. [Unpublished doctoral dissertation]. Högskolan för lärande och kommunikation.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2021). Australian Curriculum Review. ACARA. Retrieved Jan 4, 2023, from ACARA-Curriculum.

Benaim, A., Collins, A., & Raftis, L. (2008). Social dimension of

- sustainable development: guidance and application. BlekingeInstitute of Technology, Karlskrona, Sweden: Karlskrona, Sweden
- Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146 - 158.
- Blok, V., Gremmen, B., & Wesselink, R. (2016). Dealing with the wicked problem of sustainability: The role of individual virtuous competence. *Business and Professional Ethics Journal*.
- Brodhag, C., & Talière, S. (2006). *Sustainable development strategies: Tools for policy coherence*. Paper presented at the Natural Resources Forum.
- Brown, M. M. (1978). *Home economics as critical science*. [Paper Presentation]. Wisconsin Home Economics Association.
- Brown, M. M. (1993). *Philosophical studies in home economics: Basic ideas by which home economists understand themselves*: Michigan State University.
- Brown, M., & Paolucci, B. (1979). *Home economics: A definition*. Washington, DC.: American Home Economics association.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Harbon, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29.
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualization of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117–136.
- Charif, S. (2022). Integration of ESD in French primary schools: for what purpose, with what form of integration and with what content?. *Environmental Education Research*, 1–16.
- Dannenberg, S., & Grapentin, T. (2016). Education for sustainable development-learning for transformation. The example of Germany. *Journal of Futures Studies*, 20(3), 7–20.

- De Haan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-base model for Education for Sustainable Development, *Environment Education Research*, 12(1), 91–32.
- De Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International review of education*, 56(2), 315–328.
- Diemer, A., Ndiaye, A., Khushik, F., & Pellaud, F. (2019). Education for Sustainable Development: a conceptual and methodological approach. *Social Science Learning Education Journal*, 4, 43–51.
- Diesendorf, M. (2000). Sustainability and sustainable development. *Sustainability: The corporate challenge of the 21st century*, 2, 19–37.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44–48.
- Finnish National Board of Education(2016). National core curriculum for basic education 2014. Helsinki: National Board of Education.
- Gardner, G. T., & Stern, P. C. (1996) *Environmental Problems and Human Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gough, S., & Scott, W. (2008) Higher *Education and Sustainable Development: Paradox and Possibility*: Routledge.
- Greatorex, J., & Dexter, T. (2000). An accessible analytical approach for investigating what happens between the rounds of a Delphi study. *Journal of advanced nursing*, 32(4), 1016–1024.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. J. Shapiro Trans. Boston, MA: Beacon Press
- Hart, S. L. (1997). Beyond greening: strategies for a sustainable world. *Harvard business review*, 75(1), 66–77.
- IFHE(2016). SDGs from a home economics perspective.  
<https://www.ifhe.org/united-nations/sustainable-development-goals/specific-sdgs>
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental education research*, 3(2), 163–178.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach

- in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 471 - 486.
- Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, 11(21), 6104.
- Knorr, A.J., & Manning, D. E. (1997). *Reasoning and acting on practical problems of home and family*. In thinking for ethical action in families and communities(pp.147–161). AAFCS.
- Kolk, A. (2016). The social responsibility of international business: From ethics and the environment to CSR and sustainable development. *Journal of World Business*, 51(1), 23–34.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226–242.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563–575.
- Le Blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. *Sustainable Development*, 23(3), 176–187.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The delphi method*. Addison-Wesley Reading, MA.
- Lobo, M.-J., Pietriga, E., & Appert, C. (2015). *An evaluation of interactive map comparison techniques*. Paper presented at the Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems.
- Martin, S., Dillon, J., Higgins, P., Strachan, G., & Vare, P. (2015). *Reflections on ESD in UK Schools*. In Schooling for sustainable development in Europe (pp. 335–360). Springer.
- Masciotta, D., & Roth, W. M. (2007). *Toward an Enactive Curriculum*. In Enaction (pp. 173–194). Brill.
- Mayeske, G. W. (1999). *Life cycle program management and evaluation*: An organic and heuristic approach Cooperative State Research, Education and Extension Service. US Department of Agriculture, Washington, DC.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American Psychologist*, 28(1), 1.
- Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent social sciences*, 5(1), 1653531.
- Minter, B. (2011). *Refounding environmental ethics: pragmatism, principle, and practice*. Temple University Press.
- OECD(2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD.
- OECD(2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers.
- Ojala, M. (2012). Regulating Worry, Promoting Hope: How Do Children, Adolescents, and Young Adults Cope with Climate Change? *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 537–561.
- Olson, K. (1999). Practical reasoning. *Family and consumer sciences teacher education*: Yearbook, 19, 132–142.
- Pendergast, D. (2017). *SDGs and Home Economics: Global Priorities, Local Solutions*. Paper presented at the 1st International Conference on Social, Applied Science and Technology in Home Economics.
- Reid, W. A. (1979). Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 187–207.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Highlight from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation(DeSeCo)*. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago: IL.
- Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Redefining action competence: The case of sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 292–305.
- Staaland, E., & Strom, S. (1996). *Family, Food, and Society: A*

- Teacher's Guide. Publication Sales*, Wisconsin Department of Public Instruction, Drawer 179, Milwaukee, WI 53293-0179.
- Straková, Z., & Cimermanová, I. (2018). Critical thinking development – A necessary step in higher education transformation towards sustainability. *Sustainability*, 10(10), 3366.
- Turkki, K., & Vincenti, V. B. (2008). Celebrating the past: A critical reflection on the history of IFHE and the Home Economics profession. *International Journal of Home Economics*, 1(2), 75–97.
- UNESCO(2005). *Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)*. Draft International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.
- UNESCO(2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(2020). Education for sustainable development: a roadmap. Paris: UNESCO.
- Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: New roles and relationships. *Cambridge journal of education*, 29(3), 397–413.
- Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Pérez-Rodríguez, U., & Álvarez-Lires, M. (2016). Going to action? A literature review on educational proposals in formal Environmental Education. *Environmental Education Research*, 22(3), 390–421.
- Vladimirova, K. (2017). *The Place of Concerns for Posterity in the Global Education for Sustainable Development Agenda: The Case of UNESCO*. In Natural Resources Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (1433–1453). IGI Global.
- Wals, A. E. (2009). A mid-DESD review: Key findings and ways forward. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(2), 195–204.
- Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt*. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. Wageningen University.
- WCED, S. W. S. (1987). World commission on environment and

- development. *Our common future*, 17(1), 1–91.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence*. OFS.
- Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., ... & Withycombe Keeler, L. (2015). *Operationalising competencies in higher education for sustainable development*. Handbook of Higher Education for Sustainable Development. (pp. 241–260). Taylor and Francis.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203–218.
- Wilhelm, S., Förster, R., & Zimmermann, A. B. (2019). Implementing competence orientation: Towards constructively aligned education for sustainable development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, 11(7), 1891.
- Willard, M., Wiedmeyer, C., Warren Flint, R., Weedon, J. S., Woodward, R., Feldman, I., & Edwards, M. (2010). The sustainability professional: 2010 competency survey report. *Environmental Quality Management*, 20(1), 49–83.

## 부 록

### 「가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량 프레임워크」를 위한 전문가 조사 설문지

안녕하십니까? 저는 서울대학교 사범대학 협동과정 가정교육 전공 학생으로 박사학위 논문에서 지속가능발전교육(ESD)을 위한 가정과 교육과정 설계 프레임워크를 개발하는 연구를 수행하고 있습니다. 연구내용 중 가정교과에서 요구되는 핵심역량을 탐색·규명하는 과정에서 학계, 교육계에서 활동하시는 전문가 선생님들의 의견을 듣고자 합니다. 본 조사는 ‘가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량 프레임워크’에 관한 조사로 전문가로서 선생님의 견해가 본 연구에 반영될 수 있도록 충분한 의견 개진을 부탁드립니다.

아울러, 질문지의 내용은 연구 목적 이외에 다른 용도로 절대로 사용되지 않으며, 개별적인 응답 결과는 모두 익명으로 처리됨을 약속드립니다. 연구에 참여해주셔서 진심으로 감사드립니다.

2022년 8월

연구자 : 윤소희 (서울대학교 사범대 협동과정 가정교육 전공)  
지도교수 : 손상희 (서울대학교 소비자학과 교수)

성명		
소속		직위

\* 조사응답 회신 기한: 2022. 9. 18.(일) 24:00

\* 회신 및 문의처: 연구책임자 윤소희 (010-2510-6034, expect21@snu.ac.kr)

## 연구 배경 설명 1 : 핵심역량 선정과 핵심역량 프로파일 제안

본 연구에서는 중학교 가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량을 선정하여 핵심역량의 프로파일(profile)을 제안하고, 핵심역량을 가정교과의 문제해결과정에 연계할 수 있는 프레임워크를 개발하고자 합니다.

본 연구에서는 지속가능발전교육을 위해 가정교과에서 요구되는 핵심역량을 선정하고, 핵심역량의 프로파일을 제안하는 데 있어, Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)의 ‘Key competencies in sustainability’의 목록과 개념적 정의에 근거하고 있습니다.

Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)는 ‘Key competencies in sustainability’ 관련 연구 중 현재까지 가장 자주 인용되고 있으며, 핵심역량이 분절적 목록으로 존재하는 것이 아니라 상호의존적으로 연계되어 문제해결 과정에 기여하는 과정을 포괄적으로 보여주고 있다는 점에서 지속가능발전교육을 위한 가정과 교육과정을 설계하는데 있어 의미 있는 시사점을 제공하였습니다.

Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)는 광범위한 문헌검토를 통해 시스템 사고 역량, 예측 역량, 전략적 역량, 규범적 역량, 대인관계 역량 및 통합적 문제해결 역량을 포함하는 6개 역량을 ‘Key competencies in sustainability’로 제안하였고, 통합적 문제해결 역량은 나머지 5개의 핵심역량을 통합하는 메타역량으로 기능하다고 설명하고 있습니다.

본 연구에서는 Wiek et al.(2011)와 Wiek et al.(2015)의 시스템 사고 역량, 예측 역량, 전략적 역량, 규범적 역량, 대인관계 역량을 수용하면서, 비판적 사고-성찰 역량을 추가하였고 통합적 문제해결 역량을 실천적 문제 해결 역량으로 수정하였습니다. 그와 관련된 배경 설명은 다음과 같습니다.

Wiek et al.(2011)는 비판적 사고 역량을 기초적 학업 역량으로 간주하며 지속가능성을 위한 핵심역량과는 구분하고 있지만, 비판적 사고-성찰 역량은 지속가능발전교육에서 변혁적 변화를 위한 핵심구성 요소로 강조되어 왔습니다. 특히 가정학은 하버마스 인식론의 해방적 관점에 기초한 비판과학 관점을 취하고 있는데 비판과학 관점에서는 ‘어떤 행동을 해야 하는가’에 관한 질문을 통해 자아반성, 신념, 사회구조에 대한 비판, 인간의 자주성에 의한 행동을 취하는 것을 강조하고 있습니다(Schubert, 1986). 가정교과는 일련의 사고, 판단, 행동과 반성의 순환과정인 실천적 추론을 통해 문제해결에 이르게 된다고 보는데(유태명, 이수희, 2010), 이 과정에서 비판적 사고와 성찰은 가장 핵심적인 요소라고 볼 수 있습니다.

한편, 가정교과에서 문제해결과정은 실천적 문제해결 과정으로 일컬어지는데, 이는 일반적 문제해결 과정과는 구분됩니다. 일반적 문제해결 과정은 과학적 논리 또는 기술적 효율성이 강조될 수 있지만, 실천적 문제해결 과정은 과학적 논리도 고려하지만 가치와 윤리적 정당성을 고려하여 최선의 행동이 무엇인지 질문하고 토론을 통해 의견을 좁혀가는 과정이 중요합니다(유태명, 이수희, 2010). ‘Key competencies in sustainability’에서 가치 사고는 타 역량들을 선행하는 판단의 기준점이 되어야 하고, 문제해결 역량은 행동을 취하는 것까지 내포합니다(Brundiers et al., 2021). 그런 측면에서 가정교과가 강조하고 있는 실천적 문제해결 역량은 가치 사고와 행동을 전제로 하고 있으며, 가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량들을 통합적으로 포괄하고 있습니다.

따라서 본 연구에서 지속가능발전교육을 위해 가정교과에서 요구되는 핵심역량으로 시스템 사고 역량, 예측 역량, 규범적 역량, 전략적 역량, 대인관계 역량, 비판적 사고·성찰 역량 및 실천적 문제해결 역량을 포함하는 7개로 제안하였으며, 핵심역량을 함양하는데 동원되는 지식, 기능, 태도에 대한 프로파일(profile)을 Wiek et al.(2015)의 개념적 정의와 추가된 비판적 사고·성찰 역량, 실천적 문제해결 역량의 개념적 정의에 기초하여(<표 1> 참조) 연구자가 제안하였습니다.

<표 1> 지속가능발전교육을 위해 가정교과에서 요구되는 핵심역량의 개념적 정의

핵심역량	개념적 정의
시스템 사고 역량 (Wiek et al., 2015)	다양한 영역과 공간(로컬, 글로벌)의 관계성을 이해하고, 이에 기초하여 지속가능성과 관련된 문제를 분석할 수 있다.
예측 역량 (Wiek et al., 2015)	현 상황이 지속될 경우 가능성과 개연성 있는 미래를 예측하여, 다양한 미래를 이해·평가하고 미래에 대한 자신의 비전을 창조 할 수 있다.
가치 사고 역량 (Wiek et al., 2015)	정의, 공정성, 책임 등에 기초하여 지속가능성 가치, 목표를 설정, 조정 및 협상을 할 수 있다.
전략적 역량 (Wiek et al., 2015)	지속가능성 문제를 해결하기 위해 의도하지 않은 결과와 과급 효과를 고려하여 자원을 동원하고 이해관계자와 조정하여 변혁적 조치를 취할 수 있다.
비판적 사고-성찰 역량 (Ennis, 1985)	기존의 전제와 습관적 사고 및 행동을 성찰하고 추론과정을 통해 취해야 할 신념과 행동을 결정할 수 있다.
대인관계 역량 (Wiek et al., 2015)	팀워크, 이해관계자의 참여를 통해 다양한 유형의 협업을 촉진 할 수 있다.

---

실천적 문제해결 역량 (유태명, 이수희, 2010)	복잡하고 다양한 지속가능성을 저해하는 문제를 분석하고, 추론과 가치판단에 근거하여 문제를 해결하고 실행할 수 있다.
---------------------------------------	--

---

1-1. 본 연구에서는 가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량으로 시스템 역량, 예측 역량, 가치 사고 역량, 전략적 역량, 대인관계 역량, 비판적 사고-성찰 역량, 실천적 문제해결 역량을 설정하였습니다. <연구 배경 설명 1>을 읽고, 연구자가 설정한 7개의 핵심역량 목록이 타당한지에 대한 의견을 부탁드립니다.

**1-2.** 가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량의 구체적인 프로파일을 제안한 것입니다. 핵심역량의 프로파일은 연구 배경 설명 1.에서 <표 1>의 개념적 정의에 근거하고 있습니다. 해당 항목이 핵심역량의 내용으로 타당한지에 대해 평가해주시고(1-5항 중  체크), 평가와 관련된 의견이 있으시면 서술해 주시기를 바랍니다.

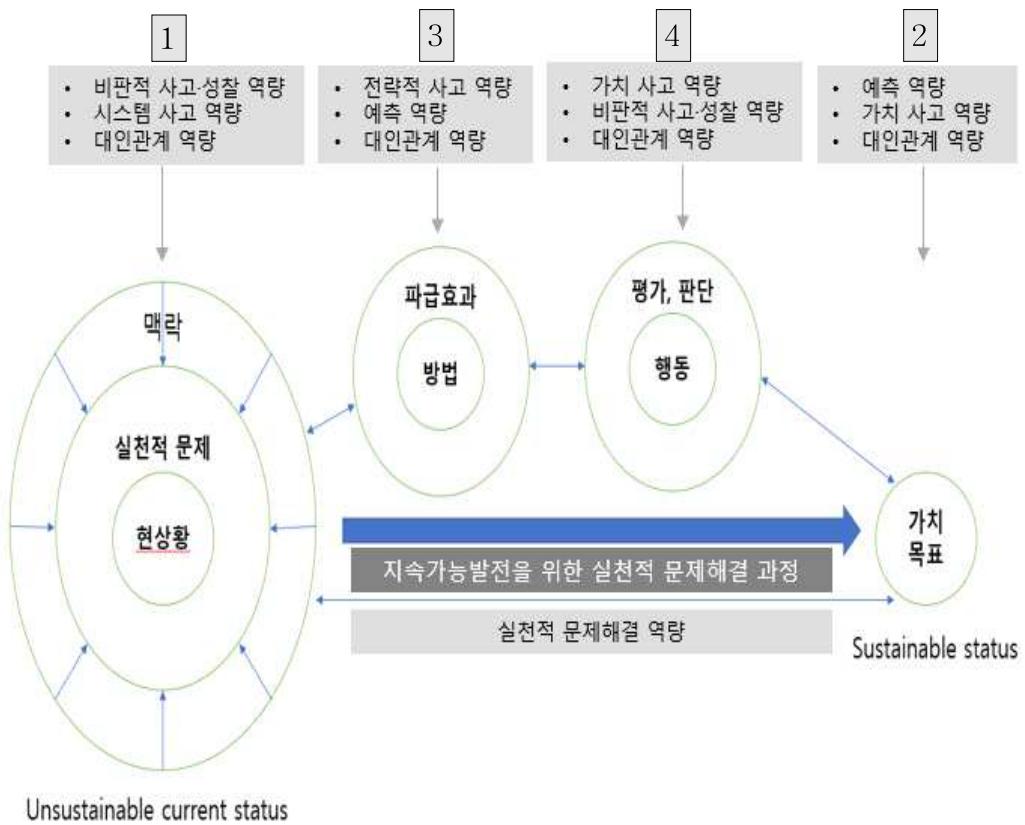
핵심역량	핵심역량 프로파일	전혀 타당하지 않다 ← → 매우 타당하다					평가 이유
		1	2	3	4	5	
시스템 사고 역량	일상생활에서 지속가능성을 저해하는 문제를 둘러싼 환경·경제·사회적 시스템을 분석하고, 상호 연결되어 있는 관계를 이해할 수 있다.						
	지속가능성과 관련된 문제를 개인·가족뿐 아니라, 지역·국가·지구적 차원에서의 상호관계를 고려하여 분석할 수 있다.						
	현세대의 결정과 행동이 미래세대에 미치는 영향을 고려할 수 있다.						
예측 역량	지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우, 일어날 수 있는 개연성 있는 미래를 장·단기적 예측을 할 수 있다.						
	현 상황에 대한 문제 인식에 기초하여, 바람직한 미래비전을 제안하고 창조할 수 있다.						
	개인·가족의 판단, 결정, 행동의 결과로 인한 과급효과, 의도하지 않은 결과를 예측하고 평가할 수 있다.						
가치 사고 역량	지속가능성의 가치와 원칙에 근거하여, 바람직한 미래비전을 설정할 수 있다.						
	지속가능성과 관련된 문제를 해결하는데 있어, 이해관계가 충돌하는 모순의 맥락에서 지속가능성의 가치(정의, 공정성, 다양성, 형평성, 포용성, 연대 등)에 근거하여 판단하고 행동할 수 있다.						
	추론을 통해 지속가능성 비전을 실현할 수 있는 자신의 가치체계와 신념을 갖출 수 있다.						
전략적 역량	개인·가족이 직면하고 있는 지속가능성을 저해하는 문제의 원인을 탐색하고, 이를 해결하기 위한 전략적 대안을 적극적으로 탐색할 수 있다.						
	개인·가족·학교·지역사회 차원에서 지속가능성을 증진시킬 수 있는 프로젝트를 계획, 구현 및 평가할 수 있다.						

	개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 사회·정치적 과정을 통해 공동체 차원의 혁신적 행동에 참여할 수 있다.			
대인관계 역량	경청, 공감, 상호작용 등의 의사소통 기술을 통해 타인의 생각, 행동을 이해하고 존중할 수 있다.			
	갈등이 있을 때 서로 협상하고 중재하여 대처할 수 있다.			
	지속가능성 문제에 대한 이해관계자를 식별하고 그들에게 협조를 요청할 수 있다.			
	프로젝트 활동에 협력적으로 참여할 수 있다.			
비판적 사고 -성찰 역량	지속가능성을 저해하는 개인·가족의 가치, 인식 및 행동을 성찰하고, 비판적으로 검토할 수 있다.			
	지속가능성과 관련된 문제에 내재된 사회구조의 모순을 비판하고, 특정 제약으로부터 벗어나, 자유의지로 사고하고 판단하고 입장을 취할 수 있다.			
	지속가능성을 저해하는 문제를 해결하는데 있어, 현재의 방법과 접근을 뛰어넘는 해결 방법을 찾기 위해 문제를 분석하고 성찰하고 재고할 수 있다.			
실천적 문제해결 역량	위 6개 역량을 통합적으로 사용하여 지속가능발전을 촉진하는 실행 가능한 해결책을 개발하되, 지속가능성 가치와 윤리적 정당성을 고려한 최선의 행동을 통해 문제를 해결할 수 있다.			

**1-3.** 위에 제시된 내용에서 수정·보완이 필요하다고 생각되는 또는 추가적인 의견이 있는 경우 자유롭게 제시해 주시기를 바랍니다.

## 연구 배경 설명 2 : 핵심역량을 가정과 교육과정에 연계하기 위한 프레임워크

본 연구에서는 가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량을 가정과 교육과정에 연계하기 위한 프레임워크를 제안하고 있습니다 (<그림 1> 참조). 이 프레임워크는 가정교과의 문제해결 과정으로 활용되는 실천적 추론 과정에 핵심역량을 연계하여 제시하고 있습니다.



\* 순번은 선형적 과정이 아닌 순환적 과정임.

<그림 1> 핵심역량을 가정과 교육과정에 연계하기 위한 프레임워크

**1** 개인·가족이 처한 현 상황을 인식하고, 개인·가족을 둘러싼 지속가능성을 저해하는 복잡한 문제들을 인식하고 실천적 문제를 선정한다. 실천적 문제는 특정 맥락에서 존재하는 문제이므로, 실천적 문제를 둘러싼 환경적, 사회·문화적, 경제적, 역사적 맥락을 고려한다.

### <지속가능성 핵심역량>

- 복잡한 문제를 다양한 맥락과 관점에서 이해하고 분석하기 위해 시스

템 사고 역량이 요구된다.

- 개인·가족의 현 상황을 인식하고 성찰할 수 있는 비판적 사고-성찰 역량이 요구된다.
- 대인관계 역량

**[2]** 지속가능한 사회의 비전을 실현할 수 있는 가치를 둔 목표(Valued ends)를 설정한다. 이 목표는 지속가능한 비전이 실현되는 상황이자 실천적 문제해결 과정을 통해 도달해야 하는 최종 지점이다.

#### <지속가능성 핵심역량>

- 지속가능발전을 위한 비전을 설정하기 위해서는 지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우 일어날 수 있는 미래에 대한 예측 역량이 요구된다.
- 지속가능발전을 위한 비전은 정의, 공정성, 다양성, 형평성, 포용성, 연대 등의 지속가능성 가치에 근거하여 설정할 수 있는 가치 사고 역량이 요구된다.
- 대인관계 역량

**[3]** 우리가 직면한 문제에 대한 충분한 이해에 기초해 이를 해결할 수 있는 다양한 대안적 방안들을 탐색한다. 방안들을 선택하는 데 있어 예기치 않은 결과, 파급효과를 고려해야 한다.

#### <지속가능성 핵심역량>

- 다양한 대안적 방안들을 준비하기 위해서는 전략적 역량 요구된다.
- 다양한 방안들의 예기치 않은 결과, 파급효과를 고려하는 예측 역량이 요구된다.
- 대인관계 역량

**[4]** 최선의 행동을 취하고, 행동을 성찰하고 평가하는 단계이다. 행동은 도덕적으로 타당해야 하며, 개인·가족뿐 아니라 공공의 선을 추구할 필요가 있다. 궁극적으로 지속가능발전교육은 지속가능발전과 관련된 문제를 해결하기 위해 개인적 수준뿐만 아니라 사회적 수준에서 행동할 수 있어야 한다. 가정교과에서 문제해결 행동은 개인·가족의 사적 영역에 제한되는 것이 아니라 공동체 생활, 시민활동, 지역사회와 일, 사회적 지원체계, 문화 창출과 같은 생활세계의 공론 부분까지 확장될 필요가 있다(유태명, 이수희 2010).

### <지속가능성 핵심역량>

- 최선의 판단과 행동을 위해 가치 판단을 위한 가치 사고 역량이 요구된다.
  - 취해진 행동을 비판적으로 성찰하고 판단할 수 있는 비판적 사고-성찰 역량이 요구된다.
  - 대인관계 역량
- ✓ 대인관계 역량은 모든 단계를 관통하는 역량으로 작용하며, 모든 과정에서 경청, 공감, 상호작용 등의 의사소통을 통해 타인의 생각, 행동을 이해하고 존중할 수 있는 역량이 요구된다.
- ✓ 위 전체적 과정은 지속가능발전을 위한 실천적 문제해결 과정이고, 이 과정에서 실천적 문제해결 역량이 요구되는데, 실천적 문제해결 역량은 위 6개의 핵심역량을 통합적으로 사용하여 문제해결을 하되, 지속가능성 가치와 윤리적 정당성을 고려한 최선의 행동을 통해 문제를 해결할 수 있는 역량이다.

2-1. <연구 배경 설명 2>에서 제안하고 있는 가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량을 가정과 교육과정에 연계하기 위한 프레임워크에 대해 수정·보완이 필요하다고 생각되는 또는 추가적인 의견이 있는 경우 자유롭게 제시해 주시기를 바랍니다.

※ 바쁘신 와중에도 질문에 끝까지 응답해 주셔서 감사드립니다.

# 「가정교과에서 지속가능발전교육을 위해 요구되는 핵심역량 프레임워크」를 위한 전문가 조사 2차 설문지

안녕하십니까? 저는 서울대학교 사범대학 협동과정 가정교육 전공 학생으로 박사학위 논문에서 지속가능발전교육(ESD)을 위한 가정과 교육과정 설계 프레임워크를 개발하는 연구를 수행하고 있습니다.

1차 설문에 참여하여 소중한 의견 개진해 주셔서 다시 한 번 감사드립니다. 전문가 선생님들의 의견을 수렴하여, 수정·보완된 내용으로 2차 설문을 실시하고자 합니다. 선생님의 견해가 본 연구에 반영될 수 있도록 충분한 의견 개진을 부탁드립니다.

아울러, 질문지의 내용은 연구 목적 이외에 다른 용도로 절대로 사용되지 않으며, 개별적인 응답 결과는 모두 익명으로 처리됨을 약속드립니다. 연구에 참여해주셔서 진심으로 감사드립니다.

2022년 11월

연구자 : 윤소희 (서울대학교 사범대 협동과정 가정교육 전공)

지도교수 : 손상희 (서울대학교 소비자학과 교수)

성명			
소속		직위	
연구경력			

\* 조사응답 회신 기한: 2022. 11. 22.(화) 24:00

\* 회신 및 문의처: 연구책임자 윤소희 (010-2510-6034, expect21@snu.ac.kr)

## 1. 가정교과 맥락의 지속가능성 핵심역량 프로파일

1차 델파이 설문 결과를 반영하여, 가정교과 맥락의 지속가능성 핵심역량 프로파일의 내용을 수정·보완하였습니다(<표 1> 참조). 타당성을 확보하지 못한 문항을 중심으로 수정하였습니다. 타당함의 기준은 내용타당도 (CVR), 합의도, 수렴도를 모두 충족할 경우, 타당성이 확보된 것으로 판단하였습니다. 또한, 타당성을 확보하였지만, 표현의 수정이나 추가적인 보완 설명이 필요하다고 판단되는 경우도 수정·보완하였습니다.

<표 1> 1차 델파이 설문 결과를 반영한 가정교과 맥락의 지속가능성 핵심역량 프로파일 수정사항

목록	지속가능성 핵심역량 프로파일		
	전문가 의견 반영 수정사항	수정 전	수정 후
시스 템 사고 역량	예측역량과 중복되지 않도록, 세대 간, 세대 내의 관계성에 초점을 맞춰 수 정함.	현세대의 결정과 행동이 미래세대에 미치는 영향을 고려할 수 있다.	지속가능성과 관련된 문제에서 세대 간, 세대 내 영향과 관계성을 고려할 수 있다.
예측 역량	가능성, 개연성 있는 다양한 미래를 포괄하여 수정함.	지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우 일어날 수 있는 개연성 있는 미래를 장·단기적 예측을 할 수 있다.	지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우 일어날 수 있는 가능성, 개연성 있는 미래를 장·단기적 예측을 할 수 있다.
	예측을 넘어 바람직한 미래를 설계하는 부분까지 포괄하여 반영함.	현 상황에 대한 문제 인식에 기초하여, 바람직한 미래비전을 제안하고 창조할 수 있다.	지속가능성의 실현을 위한 바람직한 미래를 제안하고 창조할 수 있다.
가치 사고 역량	가치와 원칙을 스스로 협상하고 조정해 가는 과정을 포함하여 수정함. 바람직한 미래비전이 예측역량과 중복되어, 그 내용을 삭제함.	지속가능성의 가치와 원칙에 근거하여, 바람직한 미래비전을 설정할 수 있음.	가치와 원칙을 협상하고 조정하는 과정을 통해, 지속가능성의 가치와 원칙을 구축하고, 그것에 근거하여 판단할 수 있다.

---

개인·가족이 직면하고 있

지속가능성을 저해하는는 지속가능성을 저해하는 지속가능성과 관련된 실 문제를 지속가능성과 관는 문제의 원인을 탐색하 천적 문제를 해결하기 위 련된 문제로 수정하고, 간고, 이를 해결하기 위한 한 전략적 대안을 적극적 결하게 문장을 정리함. 전략적 대안을 적극적으로 으로 탐색할 수 있다.로 탐색할 수 있다.

---

개인·가족·학교·지역사회 개인, 가족, 학교, 지역사

**전략적 역량** 프로젝트를 지속가능성을 차원에서 지속가능성을 회 차원에서 지속가능성 증진시키는 다양한 참여 증진시킬 수 있는 프로젝을 증진시킬 수 있는 다크트를 계획, 구현 및 평가 양한 참여활동을 계획, 구 할 수 있다. 현 및 평가할 수 있다.

---

학생들 차원의 사회·정치적인 과정을 지역사회 참여를 통한 공동체 차원의 혁변적 행동으로 제시함.

개인·가족 차원의 삶의 개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 사회·정치 변화뿐 아니라 지역사회 적 과정을 통해 공동체 참여를 통해 공동체 차원 차원의 혁변적 행동에 참의 혁변적 행동에 참여할 수 있다.

---

지속가능성과 관련된 문  
지속가능성 문제에 대한 제를 해결하는 데 직·간 이해관계자에 대한 설명 이해관계자를 식별하고 접적으로 영향을 주는 이 그들에게 협조를 요청할 해관계자를 식별하고, 그 수 있다. 들에게 협조를 요청할 수 있다.

---

**대인 관계 역량**

프로젝트 활동을 다양한 프로젝트 활동에 협력적 참여활동으로 수정함.

지속가능성을 증진하는 다양한 참여활동에 협력 할 수 있다.

---

위 6개 역량을 통합적으로 위 6개의 역량을 통합하  
로 사용하여 지속가능발 는 메타역량으로 기능하  
전을 촉진하는 실행가능 며, 일련의 사고, 가치 판  
한 해결책을 개발하되, 지 단, 행동과 성찰의 실천적  
속가능성 가치와 윤리적 추론과정을 통해, 지속가  
정당성을 고려한 최선의 능성과 관련된 문제를 해  
행동을 통해 문제를 해결 결하고 행동을 취할 수  
할 수 있다.

---

**실천적 문제 해결 역량**

6개의 역량을 통합하는 메타역량이 실천적 문제 해결 역량임을 제시함.

가정교과 맥락에서 지속가능성 핵심역량 프로파일을 1차 텔파이 설문 결과를 반영하여, 수정·보완하였습니다(<표 1> 참조). 타당성이 확보되지 못하여 수정된 문항은 5점 리커트 척도로 재평가 부탁드립니다. 타당성을 확보하였지만, 전문가의 의견을 반영하여 표현의 수정이나 추가적인 보완 설명이 추가된 경우에는 동의여부를 평가 부탁드립니다. 평가와 관련된 의견이 있으시면 서술해 주시기를 바랍니다.

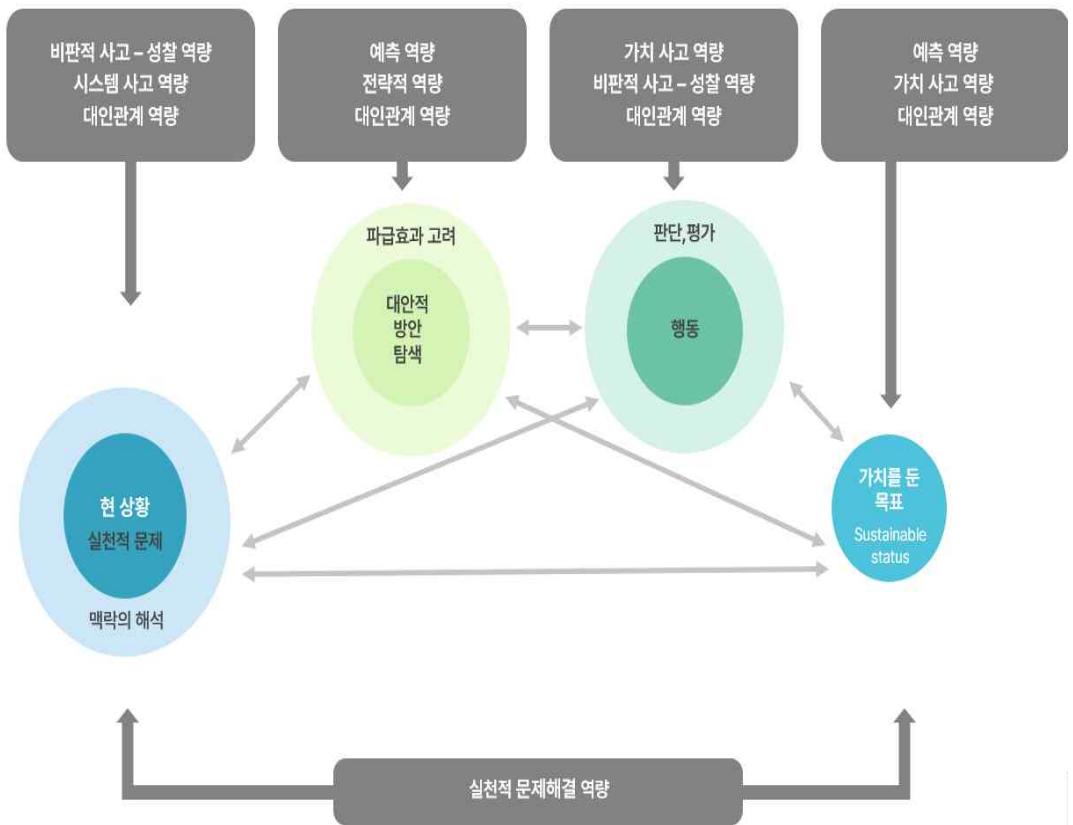
핵심역량	지속가능성 핵심역량 프로파일	전혀 타당 하지 않다					평가 이유
		1	2	3	4	5	
시스템 사고 역량	일상생활에서 지속가능성을 저해하는 문제를 둘러싼 환경·경제·사회적 시스템을 분석하고, 상호 연결되어 있는 관계를 이해할 수 있다.						타당성 확보
	지속가능성과 관련된 문제를 개인·가족뿐 아니라, 지역·국가·지구적 차원에서의 상호관계를 고려하여 분석할 수 있다.						타당성 확보
	지속가능성과 관련된 문제에서 세대 간, 세대 내 영향과 관계성을 고려할 수 있다.						
예측 역량	지속가능성을 저해하는 현 상황이 지속될 경우, 일어날 수 있는 가능성, 개연성 있는 미래를 장·단기적 예측을 할 수 있다.			동의	부동의		
	지속가능성 실현을 위한 바람직한 미래를 제안하고 창조할 수 있다.						
	개인·가족의 판단, 결정, 행동의 결과로 인한 과급효과, 의도하지 않은 결과를 예측하고 평가할 수 있다.				타당성 확보		
가치 사고 역량	가치와 원칙을 협상하고 조정하는 과정을 통해 지속가능성의 가치와 원칙을 구축하고, 그것에 근거하여 판단할 수 있다.						
	지속가능성과 관련된 문제를 해결하는 데 있어, 이해관계가 충돌하는 모순의 맥락에서 지속가능성의 가치(정의, 공정성, 다양성, 형평성, 포용성, 연대 등)에 근거하여 판단하고 행동할 수 있다.						타당성 확보
	추론을 통해 지속가능성 비전을 실현할 수 있는 자신의 가치체계와 신념을 갖출 수 있다.				타당성 확보		

전략적 역량	지속가능성과 관련된 실천적 문제를 해결하기 위한 대안적 방법들을 적극적으로 탐색할 수 있다.				
	개인, 가족, 학교, 지역사회 차원에서 지속가능성을 증진시킬 수 있는 다양한 참여활동을 계획, 구현 및 평가할 수 있다	동의	부동의		
	개인·가족 차원의 삶의 변화뿐 아니라 지역사회 참여를 통해 공동체 차원의 혁신적 행동에 참여할 수 있다.				
대인관계 역량	경청, 공감, 상호작용 등의 의사소통 기술을 통해 타인의 생각, 행동을 이해하고 존중할 수 있다.		타당성 확보		
	갈등이 있을 때, 서로 협상하고 중재하여 대처할 수 있다.		타당성 확보		
	지속가능성과 관련된 문제를 해결하는 데 직·간접적으로 영향을 주는 이해관계자를 식별하고, 그들에게 협조를 요청할 수 있다.	동의	부동의		
비판적 사고 -성찰 역량	지속가능성을 저해하는 개인·가족의 가치, 인식 및 행동을 성찰하고, 비판적으로 검토할 수 있다.		타당성 확보		
	지속가능성과 관련된 문제에 내재된 사회구조의 모순을 비판하고, 특정 제약으로부터 벗어나 자유의지로 사고하고 판단하고 입장을 취할 수 있다.		타당성 확보		
	지속가능성을 저해하는 문제를 해결하는데 있어, 현재의 방법과 접근을 뛰어넘는 해결방법을 찾기 위해 문제를 분석하고 성찰하고 재고할 수 있다.		타당성 확보		
실천적 문제해결 역량	위 6개 역량을 통합하는 메타역량으로 기능하며, 일련의 사고, 가치 판단, 행동과 성찰의 실천적 추론과정을 통해, 지속가능성과 관련된 문제를 해결하고 행동을 취할 수 있다.				

## 2. 지속가능성 핵심역량 프레임워크

1차 델파이 전문가 의견을 반영하여, <그림1>과 같이 지속가능성 핵심역량을 가정과 교육과정에 연계하기 위한 프레임워크를 수정하였습니다. 아래의 의견은 전문가 의견에 기초하여, 본 연구에서 수정·보완된 내용에 대한 설명입니다.

- ✓ 실천적 문제해결 과정에서 순환적 과정이 드러나도록 하였음.
- ✓ 실천적 문제해결 과정에서 ‘현 상황-실천적 문제-맥락의 해석’, ‘대안적 방안 탐색-파급효과 고려’, 그리고 ‘행동-평가와 판단’을 묶음화하여 중첩된 원으로 표현한 이유는 동시에 연속적으로 이루어지는 과정임을 보여주고자 하였음.
- ✓ 실천적 문제해결 과정에 연계되는 지속가능성 핵심역량은 특정 몇 개의 역량으로 한정되는 것이 아니라, 이 단계에서 주요하게 기능하는 지속가능성 핵심역량임.
- ✓ 현재의 지속 불가능한 상황에서 지속가능한 상황으로 실제 삶을 전환하는 과정이 실천적 문제해결 과정이므로, 실천적 문제해결 역량이 현 상황과 가치 목표를 연결하도록 제시하였고, 실천적 문제해결 과정에서 실천적 문제해결 역량이 모든 단계를 포괄하며, 메타역량으로 기능하는 것을 제시하고자 하였음.
- ✓ 대인관계 역량이 모든 단계를 관통한다는 표현은 삭제함.



<그림 1> 지속가능성 핵심역량 프레임워크

<그림 1>에서 제안하고 있는 실천적 문제해결 과정에 연계된 지속가능성 핵심역량 프레임워크가 타당하다고 생각하는지요? 수정·보완이 필요하다고 생각되는 또는 추가적인 의견이 있는 경우 자유롭게 제시해 주시기를 바랍니다.

※ 바쁘신 와중에도 질문에 끝까지 응답해 주셔서 감사드립니다.

# Abstract

## A Study on Home Economics Curriculum in connection with Education for Sustainable Development

Yoon, So Hee

Dept. of Home Economics Education

The Graduate School

Seoul National University

Education for Sustainable Development(ESD) is a global effort to realize the value of sustainability. Accordingly, education has evolved into one of the core vehicles to resolve the challenges of sustainable development. Recommendations in the school education sector propose that principles and values of sustainability be integrated into the curriculum. Furthermore, at the global level, numerous attempts have been made to link school curriculum with ESD. Additionally, the emphasis in the introduction of Korea's revised 2022 curriculum is on preparing students to develop the skills necessary to respond to sustainable development tasks; suggestions have also been made to include values involving sustainable development into the educational objectives and for those values to be reflected and taught in classes for all subjects. However, there are currently no consistent and

systematic guidelines for incorporating ESD into the home economics curriculum. Furthermore, many in the field face challenges in teaching the concept of ESD in home economics classes due to a lack of understanding of the sustainable development perspective.

Given this context, this study aimed to examine the educational objectives and content for designing a home economics curriculum in connection with ESD; producing framework for educational objectives; identifying selection criteria for educational content; identifying and suggesting key competencies in sustainability and educational content at the level of educational objectives based on such framework and selection criteria; and finally, providing the data for practicing ESD in home economics classes at school.

Accordingly, through a literature review, the framework for educational objectives was generated; the directions for selecting educational objectives were reviewed to design the ESD-linked home economics curriculum. On this basis, the selection criteria for educational content were established after examining the guidelines for selecting the relevant educational content. Subsequently, a Delphi survey was conducted to identify key competencies in sustainability as well as the profile of key competencies in sustainability at the educational objective level. Additionally, a framework for key competencies in sustainability was presented by connecting the framework with the practical problem-solving process in the home economics curriculum. Finally, this study analyzed the content elements of the revised 2022 home economics curriculum and derived implications. By reviewing the selection criteria for educational content, it suggested a content system for the revised 2022 home economics curriculum under which ESD values could be incorporated.

The results of this study and its implications are as follows:

First, this study presented the directions for selecting educational objectives and content to design an ESD-linked home economics curriculum. Initially, the researcher explored the directions for selecting educational objectives because the characteristics and details of the educational objectives—important components for designing a curriculum—had to be identified first and the educational content had to be selected based on these educational objectives. According to the results of the literature review, the educational objective of the ESD-linked home economics curriculum was to cultivate key competencies in sustainability by integrating knowledge, skills, attitudes, and values in the short term; in the midterm, the objective was to take the necessary steps to address issues related to sustainable development; in the long term, the objective was to realize a society where sustainable development could be achieved and, ultimately, achieve well-being for all by building environmental, economic, and social conditions for individuals and families, thereby contributing to the accomplishment of sustainable development goals (SDGs).

Subsequently, the researcher studied the directions for selecting educational content, based on the educational objectives, to design the ESD-linked home economics curriculum, and consequently, the following four criteria for selecting educational content were identified: ① comprehensively reflecting the knowledge, skills, attitudes, and values required to nurture key competencies in sustainability in the process of designing the curriculum; ② expanding the scope of the curriculum to personal behaviors and social participation; ③ connecting the curriculum with the SDGs; and ④ incorporating the perspective of sustainable development in the curriculum.

This study is significant because it presents a framework for educational objectives and the selection criteria for educational content

by exploring the directions for selecting educational objectives and content, thereby establishing standards for internal consistency that can be utilized for designing the ESD-linked home economics curriculum.

Second, with a Delphi survey, this study collected expert opinions and identified key competencies in sustainability within the context of home economics, as well as the profile and framework for key competencies in sustainability. Accordingly, seven key competencies were presented: system thinking, anticipatory thinking, value thinking, strategic thinking, interpersonal relationships, critical thinking – reflection, and practical problem-solving competency. Additionally, 20 specific key competencies in sustainability were identified and suggested. Therefore, by employing key competencies in sustainability in practical problem-solving, this study presented the framework for key competencies in sustainability, which is a combination of interconnected key competencies in sustainability from a comprehensive perspective. This helps resolve problems and take the best course of action by the process of practical reasoning in the context of sustainable development-related challenges.

This study is also significant as it provided a reference for selecting educational objectives and content by suggesting key competencies in sustainability and its profile thereof. Furthermore, it is significant in that it presented the framework for key competencies in sustainability by connecting these competencies with the practical problem-solving process in the home economics curriculum; therefore, it defined key competencies in sustainability as a group of interconnected concepts in the problem-solving process, rather than a list of fragmented items.

Third, this study analyzed the content elements of the revised 2022 home economics curriculum and the content system of the curriculum, as well as suggested the content system for the revised 2022 home

economics curriculum in connection with ESD. According to the analysis, connections with key competencies in sustainability, connections with SDGs, and perspectives on sustainable development were observed only in some content elements; contrastingly, no content elements could be expanded into social participation, indicating that the revised curriculum is still insufficient and inappropriate for ESD.

Based on the findings, this study proposed educational content from the perspective of sustainable development to be incorporated into the content of the ESD-linked home economics curriculum. Under such curriculum, rather than simply work on, and search for solutions at the individual and family level, students could comprehensively develop the seven key competencies in sustainability, and participate in social activities with an interest in the challenges faced by the community, while communicating and interacting with the community. All this was made possible by the curriculum's connection with the SDGs, the pursuit of coexistence and harmony based on temporal and spatial relationships, and an integrated perception of environmental, economic, and social dimensions.

Moreover, in presenting the content system for the ESD-linked revised 2022 home economics curriculum, this study confirmed the possibility of connecting the content elements with key competencies in sustainability; it suggested that the practical problem-solving competency, a meta-competency for the key competencies in sustainability, should be placed at a higher level of structure along with key ideas.

Finally, this study is significant because it proposes a content system to practice education for sustainable development in the educational field in connection with the revised 2022 home economics curriculum. Additionally, the content system suggested in this study reflected the connection between content elements and key

competencies in sustainability as well as the practical problem-solving competency presented as being at a higher level of structure. Consequently, this study provided implications for the selection of educational content as well as the method of presenting educational content.

The results of this study could be applied in the educational field and at school as follows:

These findings could serve as the basis for establishing educational objectives, selecting educational content, and designing instructional and learning courses in the process of designing the revised 2022 home economics curriculum for ESD for home economics classes at schools. Additionally, the profile for key competencies in sustainability could be utilized as the criteria for establishing specific targets and selecting the educational content required to cultivate these key competencies in sustainability. Furthermore, it is hoped that the framework for key competencies in sustainability would offer valuable implications on the interactions of the key competencies in sustainability throughout the process of resolving issues related to sustainable development and the understanding of how such competencies are developed; this could be examined and incorporated in the instructional and learning courses.

This study has the following limitations:

First, this study examined the directions for selecting educational objectives and content, which are the components of the curriculum. However, it did not present comprehensive directions for a series of processes, including teaching and learning methods and assessment. In this regard, further research can explore and identify every element of the curriculum.

Second, this study did not classify and distinguish the types and

hierarchy of the key competencies in sustainability, nor did it present an in-depth analysis of those competencies depending on the school level. Therefore, future studies should examine the key competencies in sustainability more specifically and analyze those competencies according to the school level.

Third, in suggesting the educational content for the ESD-linked home economics curriculum, the connection between content elements and the key competencies in sustainability was presented based on the profile for the key competencies in sustainability. However, no clear conceptualization was performed for the relationship. Thus, future research on this issue should have significant implications for designing a competency-based curriculum.

**keywords** : Education for sustainable development(ESD), Home economics curriculum, Competencies, Key competencies in sustainability, Sustainable development goals(SDGs), Practical reasoning

*Student Number* : 2020-38107