



## 초등교사의 기후행동 실천 및 교수 경험에 대한 내러티브 탐구

김한슬<sup>1</sup>

---

### 《 요약 》

---

이 연구는 한 초등교사의 기후행동 실천과 교수 경험을 내러티브 탐구로 분석하여, 기후행동 교육이 교사 개인과 학교 공동체에서 어떻게 형성되고 확장되는지를 밝히는 데 목적이 있다. 연구자는 면담과 연구자 메모, 프로젝트 기록 등을 바탕으로 A교사의 경험을 시간성, 사회성, 장소성의 내러티브 공간에서 해석하였다. 분석 결과, 첫째, A교사의 기후행동 실천은 어린 시절 자연과 과학에 대한 관심, 탐구 경험 등 장기간 축적된 감수성에 기반하고 있었다. 둘째, 연구회 참여는 기후행동 교수 실천의 기폭제가 되었으며, 연구회 소속감은 기후교육에 대한 책무감과 준비도를 강화하였다. 셋째, 쓰레기 처리장 방문과 같은 현장 기반 수업은 A교사의 개인적 실천 변화를 이끌며 교수활동과 생활 실천이 상호 강화되는 순환을 형성하였다. 넷째, 시범학교 운영과 동료 교사와의 협력은 기후교육이 학년과 학교 전체로 확장되는 계기로 작용하였다. 이 연구는 경험 기반 활동과 전문적 학습공동체가 결합될 때 기후행동 교육이 지속성과 확장성을 확보할 수 있음을 시사하며, 학교 차원의 지원 구조 마련과 교사 경험을 존중하는 기후교육이 필요함을 제언한다.

**주제어** : 초등교사, 기후행동, 내러티브 탐구, 교사 연구회, 기후변화교육

---

---

1. 한국교원대학교 강사, [milinea215@naver.com](mailto:milinea215@naver.com)

## I. 서론

기후변화로 인한 피해는 점차 심각해지고 있으며(UN, 2021), 앞으로의 대처는 현재 세대보다 미래 세대의 삶에 더 큰 영향을 미칠 수 있다(황세영, 강경균, 2024). 국제연합 산하 기후변화에 관한 정부 간 협의체의 최근 보고(IPCC, 2023)는 지구 평균 기온 상승이 극한 기상 현상, 생태계 파괴, 식량 및 물 부족과 같은 복합적 위기를 가속화하고 있음을 지적하며, 그 부담이 미래 세대에 누적되고 있음을 강조한다. 따라서 기후위기는 더 이상 추상적 환경 문제가 아니라, 인류의 생존과 직결되는 사회적 과제이다(Steffen et al., 2015).

기후변화에 대응하기 위한 실천은 일반적으로 ‘기후행동’으로 불리며, 기후행동은 “기후변화의 완화와 적응을 위한 개인·지역·국가 차원의 실천”으로 정의될 수 있다(IPCC, 2023; UN, 2021). 또한 기후행동은 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs) 중 하나로 명시되어 있으며, 기후위기에 대처하기 위한 개인적 및 사회적 행동을 강조한다(United Nations Development Programme, 2016). 이는 자원 재활용, 에너지 절약 등 직접적 실천뿐 아니라, 기후행동 캠페인 참여, 담론 형성, 지역사회 활동과 같은 간접적 실천까지 포괄하는 다층적 개념이다(구혜진, 박선혜, 2023). 대표적 사례인 탄소중립 실천은 단순한 온실가스 감축을 넘어 생활 양식 전반의 전환을 요구하며, 이러한 실천은 생태전환교육과 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)과 긴밀히 연결되어 학습자가 환경 문제를 자신의 삶과 연계해 사고하고 행동하도록 돕는다(UNESCO, 2017; Sharma, 2012).

특히 기후행동은 단순한 생활 실천을 넘어 미래 세대가 수행해야 할 중요한 교육적 과제로 주목받고 있다(오수빈, 윤순진, 2022; Kessler, 2021). 이러한 맥락에서 Biesta(2013)는 교육을 단순한 지식 전달이 아니라 ‘무엇을 할 수 있는 주체가 되는가’를 탐구하는 과정으로 규정하며, 학습자가 스스로 주체적 행위자로 성장하는 과정을 강조하였다. 더 나아가 Chawla(1999)는 어린 시절에 경험한 환경적 체험이 성인기의 환경 행동을 결정적으로 형성한다고 밝혀, 조기 교육의 중요성을 뒷받침한다. 따라서 기후행동 교육은 학생들이 환경 문제를 단순한 지식 차원에 머무르지 않고 실제 삶과 연결하여 성찰하고 행동하도록 이끄는 것을 목표로 하며(이명원, 2021), 이를 위해 학교 교육과정 속 경험 학습과 프로젝트 활동이 핵심적 매개로 기능한다(장준용 등, 2024).

이 과정에서 초등교사의 역할은 매우 중요하다(권유진 등, 2024). 최근 연구들은 교사가 학생의 기후학습과 정서적 지원을 매개하는 핵심 주체이자, 학교 교육과정 전반에서 기후를 다루는데 결정적 위치에 있음을 강조한다(Clayton et al., 2023; Enke & Budke, 2023). 특히 초등교사

는 학생의 발달 단계와 일상적 맥락에 가장 가까이 위치해 있어, 학급 또는 학교 차원에서 이루어지는 다양한 경험을 실제 행동으로 연결시키는 최적의 매개자 역할을 수행한다(Martinson & Zydzianaite, 2023). 또한 교사는 단순한 지식 전달자를 넘어, 기후위기를 이해하고 대응하는 과정에서 학생들이 느끼는 불안과 불확실성을 완화하며 이를 성찰적 학습으로 전환하도록 돕는 정서적 조력자 역할을 맡는다(Ruzek et al., 2016). 이러한 이유로 초등교사는 교실 안팎에서 기후 역량을 확산시키는 효과적인 전달자이자, 학생 개개인의 작은 실천을 공동체적 차원의 행동으로 확장시키는 촉진자라고 할 수 있다(Tserej et al., 2024; Seroussi et al., 2019).

그러나 선행 연구에서는 교사들의 기후과학에 대한 내용 지식 부족, 교수 자신감의 결여, 그리고 관련 연수 경험의 한계를 공통적으로 지적하고 있으며(Morote et al., 2025; Ibourk et al., 2024; Boon, 2014), 이러한 요인은 실제 수업에서 기후행동 교육을 적용하는 폭과 질을 제약하는 주요 장애요인으로 작용한다. 따라서 효과적인 기후행동 교육을 위해서는 교사 전문성 개발과 교수전략 지원이 병행되어야 한다(Reid, 2019). 구체적으로는 체계적이고 지속적인 연수 프로그램, 현장 기반의 교사 협력체계, 그리고 수업 현장에서 바로 활용 가능한 교수·학습 자료의 제공이 필요하며, 이는 학습 효과를 증진한다는 근거가 점차 축적되고 있다(Enke & Budke, 2023; Monroe et al., 2019). 더 나아가 교사의 전문성 지원은 단순히 지식이나 교수기술의 향상에 그치지 않고, 교사 개인의 생활 속 기후행동 실천을 교육적 경험으로 전환시키는 기반이 된다. 이러한 생활 속 실천은 학생들에게는 자연스러운 학습의 모델로 작용하며, 나아가 학교 및 지역사회 차원의 참여와 집단적 행동을 촉발하는 중요한 교육 자원으로 기능할 수 있다.

교사 전문성 개발은 단순한 내용 지식이나 교수기술의 향상만으로는 충분하지 않으며, 교사의 생활 세계 속 실천이 전문성의 중요한 구성 요인임이 다양한 연구에서 강조되고 있다. Day & Gu(2010)는 교사의 전문성은 개인적 신념과 일상적 실천의 상호작용 속에서 형성된다고 보았으며, Priestley et al.(2015) 또한 교사의 경험적 및 실천적 지식이 학교 및 지역사회 맥락과 결합될 때 전문성이 발현된다고 설명하였다. 특히 기후행동 교육의 경우, 교사의 생활 속 친환경 행동과 가치가 학생에게 ‘모델링’되어 학습 효과를 강화한다는 연구 보고가 증가하고 있다(Kessler, 2021; Chawla, 1999). 즉, 교사의 개인적 실천은 곧 교수 실행의 기반이자, 학생들의 기후행동으로 전환되는 촉매 역할을 한다. 이러한 관점에서 교사의 기후행동 실천을 탐색하는 것은 단순한 생활 습관의 기술이 아니라, 교사 전문성 개발 과정의 핵심 메커니즘을 분석하는 연구적 의미를 가진다. 그럼에도 교사의 생활 속 기후행동 실천이 교수 실천으로 어떻게 전환되는지는 중요한 전문성 개발 과정임에도 불구하고, 해당 과정 자체를 직접적으로 탐색한 연구는 여전히 제한적이다.

이와 관련된 선행연구는 주로 학생 대상 실천교육의 효과 검증과 프로그램 설계 또는 평가에 집중해 왔으며(박나은, 2019), 교사 차원에서는 제한적으로나마 수업 맥락에서의 연수 효과를 분석하였다. 예컨대 Sihvonen et al.(2023)은 탐구 기반 기후변화 수업에서 교사의 교수 실천이 교사 배경, 문화적 상호작용, 수업 여건, 사회적 담론, 교수신념의 영향을 받는다고 보고하였고, Shea et al.(2016)은 혼합형 연수를 통해 교사의 기후과학 지식과 교수전략, 수업 설계 및 적용, 학생 인식이 향상됨을 밝혔다. 그러나 이들 연구는 교사 개인의 삶 속 ‘기후행동 실천’이 어떻게 수업 설계와 교수 실행으로 전환되고, 다시 학습 경험과 학생 행동으로 이어지는지의 연결 경로를 종합적으로 추적하지는 않는다. 또한 교사의 실천이 개인 경험과 조직, 지역사회, 정책 환경 등 다층적 맥락의 영향을 받는다는 점을 고려하면(Priestley et al., 2015), 이러한 맥락적 요소를 가로지르는 전환 메커니즘에 대한 정교한 질적 탐구가 여전히 요구된다.

이러한 연구적 공백을 탐색하기 위해서는, 교사의 경험이 어떠한 시간적, 사회적, 맥락적 조건 속에서 형성되고 교육 실천으로 구성되는지를 교사의 이야기 자체를 통해 드러내는 접근이 필요하다. 내러티브 탐구는 사전에 범주를 고정하기보다, 참여자의 경험을 이야기의 시간, 사회, 장소적 맥락 속에서 해석하여 의미를 구성하는 귀납적 접근을 취한다(Clandinin & Connelly, 2000). 이 연구는 이러한 내러티브 탐구의 관점을 통해 초등교사의 기후행동 실천 경험을 심층적으로 들여다보고, 참여자의 이야기 속에서 자연스럽게 드러나는 경험의 의미, 전환 지점, 그리고 이를 가능하게 하는 맥락적 조건들을 탐색하고자 한다.

## II. 연구 방법

### 1. 내러티브 탐구

내러티브는 학자마다 정의가 조금씩 다르나, 일반적으로 개인이 겪은 경험이나 사건을 이야기 형식으로 구성한 것을 의미한다(Webster & Mertova, 2017; Clandinin & Connelly, 2000). 이야기가 특정 상황이나 일화를 나타내는 경험의 단위라면, 내러티브는 이러한 이야기를 연구자가 맥락 속에서 해석하고 재구성하여 의미를 부여한 결과물이라는 점에서 구분된다(Clandinin & Connelly, 1990). 예를 들어 “학생들과 함께 교실 불을 끄고 분리수거를 한다”는 진술은 이야기이지만, 여러 진술을 종합해 “교사의 기후행동 실천은 일상적 습관에서 교육적 의미로 확장된다”라고 구조화하는 것은 내러티브라 할 수 있다(Sherpa, 2021). 내러티브 탐구는 이러한

Dewey의 경험론에 기반하여, 인물, 사건, 배경이 얽힌 내러티브를 수집하고 해석함으로써 경험의 의미를 탐색하는 질적 연구방법이다(Clandinin, 2022; Creswell, 2015; Clandinin & Connelly, 1990).

Clandinin & Connelly (1990)에 따르면, 내러티브 탐구는 3차원적 공간이라는 은유적 개념을 활용하여 연구를 진행한다. 3차원적 내러티브 공간은 시간성, 사회성, 장소가 있다(홍영숙, 2015). 먼저 시간성은 경험을 과거, 현재, 미래가 서로 연결된 흐름 속에서 의미를 가지며, 경험은 어느 한 순간의 단절된 사건이 아니라 시간 속에서 변화함을 의미한다(이정빈, 2018; Clandinin, 2015). 사회성은 경험이 타인과의 관계, 사회문화적 맥락 속에서 형성되기 때문에 개인의 내적 상태 및 사회적 환경이 반영됨을 의미한다(Clandinin & Connelly, 2000). 장소는 경험이 특정 장소에서 발생하는 것을 의미한다(Clandinin, 2015).

내러티브 탐구의 연구 절차는 5단계로 나뉜다(이정빈, 2018; Clandinin, 2015; Clandinin & Connelly, 2000). 첫째, 현장으로 들어가기 단계에서는 연구자가 참여자와 신뢰 관계를 구축하고 탐구의 목적과 방향을 공유하며, 삶의 이야기를 나눌 수 있는 안전한 장을 마련한다. 둘째, 현장에서 현장 텍스트로 단계에서는 참여자의 구술, 면담, 관찰, 일기, 문서 등을 통해 경험에 대한 텍스트(text)를 수집하고, 그 과정에서 연구자 또한 공동 이야기꾼으로서 함께 의미를 만들어 간다. 여기서 텍스트는 자료를 의미하며, 내러티브 탐구 과정에서 구성되는 자료가 경험적이고 상호주관적임을 강조하기 위하여 자료라는 용어 대신 텍스트라는 용어를 사용한다. 셋째, 현장 텍스트 구성하기 단계에서는 수집된 자료를 토대로 참여자의 경험을 구체적인 이야기 형태로 기록하며, 이야기 속 맥락과 목소리가 충분히 드러나도록 텍스트화한다. 넷째, 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 이동하기 단계에서는 개별적 이야기들을 시간성, 사회성, 장소의 3차원적 공간 속에서 분석하고, 이야기들 간의 공통 주제와 차이를 도출하며, 참여자의 삶의 패턴과 의미 구조를 재구성한다. 마지막으로, 연구 텍스트 작성하기 단계에서는 연구 텍스트를 논문 형식으로 작성한 뒤, 연구 참여자의 확인을 받는다.

## 2. 연구 참여자

연구자는 초등과학교육 및 지구과학교육을 전공하였으며, 이를 바탕으로 기후변화 교육에 대한 깊은 관심을 갖고 연구를 수행해 왔다. 특히 질적 연구 전문가에게 학위 과정을 지도받으며 내러티브 탐구 방법론에 대한 학문적 훈련을 받았다. 연구자는 기후위기 시대에 초등학교 현장이 어떤 방식으로 기후행동을 교육에 통합할 수 있는지를 밝히고자 하는 문제의식을 가지고

있으며, 이를 위해 교사들의 경험을 심층적으로 탐구하는 것을 연구의 중요한 과제로 삼았다. 이 연구에서 연구자는 참여자의 이야기를 경청하고 해석하는 과정에서 단순한 관찰자가 아니라 공동 이야기꾼으로서 역할을 수행하며, 자료 수집과 분석 과정 전반에서 참여자와 신뢰로운 관계를 맺고 성찰적 태도를 유지하였다(Clandinin, 2013).

연구 목적을 달성하기 위하여 기후변화 연구회 활동에 적극적으로 참여하고 있는 초등교사 1명을 연구 참여자로 선정하였다. 참여자 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 기후위기와 기후행동 교육에 대해 높은 관심을 가지고 있으며, 관련 교원 연구회 활동을 지속적으로 수행해 온 교사. 둘째, 학교 현장에서 기후행동과 관련된 교수학습 활동을 실제로 실천하고 있어, 학생 교육과정 속에서 경험이 풍부한 교사. 셋째, 자신의 경험을 성찰적으로 서술하고 공유할 수 있는 의지와 역량을 갖춘 교사.

연구 참여자 선정 기준에 따라 연구자는 교직 16년차 여성 초등교사이면서 현재 기후변화 연구회 활동을 하고 있는 A교사를 선정하였다. 연구자는 A교사와 같은 대학 출신이며, 교직에 앞서 같은 학과에서 수학한 선후배 관계이다. 또한 연구자와 A교사 모두 대학 시절 동일한 소모임 활동과 지역 과학 축전에 참여한 경험이 있다. 이러한 경험은 연구자와 A교사가 서로에 대해 신뢰를 쌓고 자연스러운 의사소통을 가능하게 하는 토대가 되었다. 특히 두 사람 모두 과학교육에 지속적인 관심을 가져왔다는 점에서 연구 주제와 관련된 공감대가 형성되었고, 이는 연구 과정에서 심층적이고 진솔한 대화를 끌어내는 데 중요한 배경으로 작용하였다.

A교사는 학창 시절부터 과학과 환경에 대한 꾸준한 관심이 있었다. 교직에 들어선 후에 ‘학생들에게 도움이 되는 교사’가 되겠다는 분명한 목표와 책임감을 가지고 교직 생활을 이어갔다. 이후 학교 현장에서 담임 및 과학 교과 수업을 담당하였다. 또한 A교사는 과학 교과서 검토위원으로 활동하며 교육과정 및 교재 개발 과정에도 참여한 바 있으며, 2021년부터 기후변화 교육과 교사 전문성 신장을 위해 조직된 교원 연구회 활동에 적극적으로 참여하였다. 또한 기후위기 대응과 관련된 교사 연수 및 학술 발표에도 꾸준히 참여하여, 기후행동 교육의 실천적 경험을 축적해왔다. 이러한 배경을 가진 참여자는 기후행동을 교육 현장에 적용하고자 하는 지속적인 관심과 성찰적 태도를 지니고 있어, 이 연구의 목적을 달성하는 데 적합한 사례로 선정되었다.

### 3. 자료 수집 및 분석

이 연구는 내러티브 탐구의 윤리적 기준에 따라 연구 참여자와의 신뢰 형성을 최우선으로 하여 수행되었다. 연구자는 연구를 시작하기에 앞서 참여자에게 연구의 목적과 절차, 면담 방식,

익명성 보장, 자료 활용 범위 등을 상세히 설명하고, 언제든 연구 참여를 철회할 수 있음을 안내한 뒤 동의를 받았다. 또한 첫 번째 면담에서는 연구자와 참여자가 편안하게 일상을 나누며 신뢰 관계를 구축하는 데 중점을 두어, 면담이 자연스럽게 안전하게 이루어질 수 있는 환경을 조성하였다. 자료 수집 및 해석 과정에서 연구자는 자신의 선행 경험과 해석적 관점이 분석에 과도하게 개입되지 않도록 면담 직후 반성적 메모를 작성하고, 분석 단계에서도 반복적으로 성찰적 점검을 수행하였다. 마지막으로 구성된 연구 텍스트는 참여자에게 공유하여 자신의 경험이 정확하고 윤리적으로 반영되었는지 확인받아 신뢰도와 윤리성을 강화하였다.

자료 수집은 2025년 6월 중에 이루어졌으며, 기후행동 실천 경험에 대한 반구조화된 심층 면담은 총 3회, 각 면담당 90~120분 정도 진행하였다. 1차 면담은 대면으로 진행되었으며, 이후 2차와 3차 면담은 온라인 화상회의(Zoom)를 통해 이루어졌다. 특히 첫 번째 면담에서는 연구자와 참여자가 친밀한 관계를 형성하고 신뢰를 쌓는 과정에 중점을 두어, 일상적 대화를 나누며 면담의 분위기를 자연스럽게 만들고자 하였다. 세 차례의 면담은 A교사의 기후변화 교육 실천 경험, 연구회 활동 경험, 학창시절 경험을 중심으로 이루어졌다. 1차 면담에서는 지역사회와 연계한 재활용 체험, 축제 활동, 학생자치와 결합된 기후변화 교육 실천이 논의되었으며, 2차 면담에서는 기후변화 교사 연구회에서 보드게임 수업 자료 개발, 온작품 읽기 프로그램, 외부 기관과의 협력 과정에서의 성과와 부담이 다뤄졌다. 3차 면담에서는 대학 시절 과학 실험 동아리와 생태 연수 경험, 과학과 미술 사이의 진로 고민, 초임 시절 과학 교과 담당 경험을 중심으로 이야기하였다.

자료의 다각화를 위하여 연구 참여자가 활동하는 교원 연구회에서 제작한 수업 자료(사진 및 실물 자료), 교육청에서 진행하는 기후행동 관련 교육 회의 자료, 연구 참여자가 작성한 연구 계획서 1부, 연구 참여자가 학생들을 지도하는 사진 및 작품 등(결과 보고서, 패들렛, 밴드 등 자료 캡처본)도 함께 수집한 뒤, 분석에 활용하였다. 면담 중 발생한 의문 사항은 다음 면담 때 질문하여 보충하였다.

이 연구는 3회에 걸쳐 수집된 심층 면담, 교원 연구회 산출물, 학생 활동 기록 등 현장 텍스트를 기반으로 연구 참여자의 경험을 분석하여 연구 텍스트를 생성하였다. 생성된 텍스트는 연구 참여자에게 공유하여, 자신의 경험이 충실히 반영되었는지를 확인하고 필요 시 보완 의견을 제시할 수 있도록 하였다.

자료 분석 과정에서 연구참여자의 발화에서 자주 등장한 언어적 표현을 바탕으로 초기 범주를 형성하였다. A교사는 수업 준비, 연구회 활동, 생활 실천을 설명하는 과정에서 ‘기후 행동’, ‘기후 실천’, ‘환경을 위한 행동’과 같은 용어를 지속적으로 사용하였으며, 이는 단순한 용어 선택이

아니라 그가 경험을 이해하고 구성하는 방식으로 작용하고 있었다. 따라서 ‘기후 행동’은 연구자가 미리 설정한 개념이 아니라, 참여자의 서사에서 반복적으로 드러난 의미 범주로서 분석의 중심 개념으로 채택하였다. 이러한 절차는 내러티브 탐구에서 강조하는 참여자 언어 기반 분석의 원칙(Clandinin & Connelly, 2000)에 따른 것이다.

자료 분석은 내러티브 탐구의 일반적 절차(이정빈, 2018; Clandinin, 2015; Clandinin & Connelly, 2000)에 따라 총 다섯 단계로 분석이 이루어졌다.

첫째, 현장으로 들어가기 단계에서 연구자는 A교사와 여러 차례 사전 대화를 나누며 연구의 목적과 탐구 방향을 공유하였고, 자신의 교육 경험과 고민을 편안하게 이야기할 수 있도록 신뢰 기반을 마련하였다. 이 과정은 A교사가 어린 시절의 흥미, 연구회 참여 배경, 학교에서의 수업 경험 등 개인적 이야기를 자연스럽게 꺼낼 수 있도록 하는 중요한 기반이 되었다.

둘째, 현장에서 현장 텍스트로 단계에서는 반구조화 면담, 프로젝트 수업 관련 문서, 연구회 활동 기록, 수업자료 파일, 연구자의 관찰 메모 등을 수집하였으며, 이 텍스트들은 연구자와 참여자가 함께 의미를 구성해 가는 공동 서사로 이해되었다. 예를 들어 “연구회에 들어왔으니 해야 한다고 느꼈다”, “그 말을 듣고 난 이후로는 절대 안 한다”, “강요해서는 효과가 없다”와 같은 발화는 텍스트로 수집되는 과정에서 A교사가 경험을 해석하는 방식이 연구자와의 상호작용을 통해 더욱 풍부해졌다.

셋째, 현장 텍스트 구성하기 단계에서는 수집된 텍스트들을 시간 순서에 따라 배치하고, A교사의 성장 배경, 연구회 참여, 교수 실행, 개인 실천 변화, 학교·지역사회 확장이라는 다섯 개의 의미 단위로 이야기를 조직하였다. 이 단계에서 텍스트는 단순 발화의 나열이 아니라, A교사의 목소리와 맥락을 보존한 이야기 형태의 서사로 재구성되었다.

넷째, 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 이동하기 단계에서는 3차원 서사 공간(시간성·사회성·장소성)에 비추어 텍스트를 반복적으로 읽으며 주제를 도출하였다. 예를 들어 연구회 참여 이후 ‘의무감에서 출발한 실천’, 쓰레기 처리장 방문을 통한 ‘경험 기반 실천의 전환’, 회의 과정에서의 ‘관계적 조율’, 동료교사의 사례를 통해 생긴 ‘자기 성찰’, 시범학교 운영 속 ‘학교 차원의 확장’ 등이 공통된 주제로 포착되었다. 이 단계에서 개별 이야기는 시간의 흐름 속 변화, 동료·학생·지역사회와의 관계 맥락, 체험학습·학교·가정 등 다양한 장소의 의미가 서로 얽혀 하나의 의미 구조를 형성하게 되었다.

마지막으로, 연구 텍스트 작성하기 단계에서는 도출된 주제와 서사를 바탕으로 연구 결과, 논의, 결론을 체계적으로 정리하였으며, A교사에게 연구 텍스트의 주요 내용과 해석을 공유하고 사실적 및 해석적 타당성에 대해 확인을 받았다. 이 과정을 통해 연구자의 해석이 참여자의 실제

경험을 왜곡하지 않았음을 점검하였다.

이와 같은 다섯 단계의 절차를 통해 이 연구는 A교사의 기후행동 실천과 교수 경험을 단순 사건 중심 서술이 아니라, 시간·관계·장소가 교차하며 형성된 ‘삶의 이야기’로 재구성하였고, 이를 통해 교사의 기후행동 실천과 교수가 어떻게 시작되고, 확장되고, 재구성되는지에 대한 깊이 있는 이해를 도출할 수 있었다.

### III. 연구 결과

#### 1. 나중에 어른 되면 그린피스 가입해야지 - 기후행동을 위한 준비

A교사의 이야기를 따라가다 보면, A교사의 기후행동 실천은 성인이 된 이후 새롭게 등장한 관심이라기보다는 어린 시절부터 자연스럽게 이어져 온 경험들과 관계가 있음을 확인할 수 있었다. A교사는 자신이 어릴 때부터 과학과 미술을 모두 좋아했다고 반복해서 이야기했다.

저는 과학도 좋아하고 미술도 좋아하는데 이거는 어릴 때부터 그랬어요. 초등학교 때부터, 아기 때부터... 과학도 좋아하고 미술도 좋아하고...

A교사에게 과학과 미술은 단순한 취미라기보다, 주변 세계를 관찰하고 이해하는 방식과 관련된 관심사였다. 방학 중 참여했던 과학 영재교육 프로그램, 손가락 화석 만들기, 밤샘 과학 행사와 같은 활동은 A교사가 스스로 흥미를 느끼며 참여했던 경험들이었다. 중학교 시절 만났던 신규 과학 선생님의 기억 역시 강하게 남아 있었다. 직접 소의 심장을 가져와 수업을 했던 그 선생님을 A교사는 누구보다 집중해서 수업을 들었던 학생으로 기억한다고 말했다.

또 점심시간마다 친구들에게 과학을 설명해 주고, 어려워하는 개념을 쉽게 말해주는 과정에서 즐거움을 느꼈다고 회상했다. 이러한 경험들은 그가 과학을 어렵다기보다 재미있다고 느끼게 해 준 사건들로 자리하고 있었다.

A교사에게 미술 역시 중요한 경험의 축이었다. 그림 그리기를 좋아했고, 환경 주제의 미술대회에 참여한 적도 있었다고 했다. 과학이 원리를 탐구하는 경험이었다면, 미술은 자연을 바라보는 감각을 길러 준 활동으로 남아 있었다.

환경에 대한 관심도 어린 시절부터 자연스럽게 이어져 왔다고 말했다.

근데 저는 원래 환경에 관심이 많았던 것 같아요... 동물 보는 거 좋아하고 식물 좋아하고 환경에 관심 많고... 꼬맹이 때부터 나중에 어른 되면 그린피스 가입해야지라고 생각했었어요

이 발화는 환경이나 자연에 대한 호감이 특정 시점에 갑자기 생긴 것이 아니라, 어린 시절부터 A교사의 삶 속에 일상적 관심으로 자리해 있었음을 보여 준다. 그 관심이 이후 교사가 된 이후 기후행동 교육을 받아들이는 데 어떤 직접적 역할을 했는지 단정할 수는 없지만, A교사에게 이러한 경험들이 오래 기억으로 남아 있었다는 점은 분명했다.

연구자는 A교사의 성장 배경 속에서 과학적 탐구, 미술적 감각, 자연과 환경을 좋아했던 경험들이 A교사의 현재 실천과 어떻게 연결되는지 조심스럽게 살펴볼 수 있었다. 그러나 그 연결의 의미를 단정하기보다는, A교사가 회상한 어린 시절의 다양한 경험들이 기후행동 실천을 이해하는 하나의 배경으로 존재하고 있음을 확인하는 수준에서 해석할 수 있었다. A교사가 들려준 이야기는 과학 영재교육 프로그램, 지역 과학 축전 참여, 과학 선생님과의 만남 등 성장 과정 속에서 반복적으로 나타난 경험들이며, 이러한 경험들은 학교와 지역 활동 공간 같은 특정한 환경에서 주변 사람들과의 상호작용을 통해 형성된 것이었다. 이처럼 시간의 흐름 속에서 쌓여 온 관심과 경험들은 A교사가 기후행동 교육과 관련된 실천을 접할 때 낯설지 않은 기반으로 작용하고 있음을 그녀의 서사를 통해 엿볼 수 있었다.

## 2. 연구회에 들어왔으니 해야 한다 - 구조적 요구로 시작된 기후행동 교육

A교사가 기후행동 교육을 본격적으로 접하게 된 계기는 개인적 신념에서 출발한 것이 아니라, 연구회 참여라는 외부적 맥락에서 비롯되었다. 파견 근무를 마친 뒤, 장학사의 추천으로 기후변화 교육 연구회에 참여하게 되었을 때 A교사는 그 경험을 이렇게 회상했다.

처음부터 자발적은 아니었지만 연구에 들어가면서 연구 활동을 또 많이 하게 됐었던 것 같고... 이게 타이틀이 또 기후변화 교육이다 보니까 아무래도 좀 기후변화 교육과 관련된 자료도 많이 알고 있어야 될 것 같고... 연구회 소속이라는 이유만으로도 좀 알아야 될 것 같고, 뭔가 실천을 해야 될 것 같고라는 그런 생각이 더 들기는 해요.

이 발화에서 드러나듯, A교사는 연구회에 소속되었다는 사실만으로도 자연스럽게 책임감을 느끼고 있었다. 연구회가 기후변화 교육을 중심으로 운영되는 만큼, 그 안에서 활동한다는 것은 관련 내용을 찾아보고 준비해야 한다는 부담과 연결되어 있었다.

연구회에서는 여러 소분과가 운영되었고, A교사는 보드게임 기반 기후변화 수업안을 개발하는 팀에 배정되었다. 그녀는 연구회 동료와의 협업 경험을 다음과 같이 회상했다.

이 5개의 주제를 뽑아내는 과정이 좀 중요했던 것 같아요. (중략) 그전 모임에서 포스트잇으로 저희가 사진 원하는 활동들을 다 써가지고 공통된 활동들을 묶어가면서 그다음에 순서를 조정해 가면서 조정을 했었거든요. 그래서 그 안에서 이제 저희 수업 아이디어가 많이 나왔었고 그 아이디어가 너무 많으니까 이제 정선하는 작업이 필요하잖아요. 정선돼서 다듬어진 게 이번 회의 결과죠.

연구회 활동은 단순히 수업안을 만드는 기술적 과정이 아니라 여러 교사가 각자의 경험과 아이디어를 제시하고 조율해 가는 협력의 장이었다. 활동을 나열하고 묶고 순서를 조정하는 과정은 개인의 판단만으로 진행되기 어려웠으며, 서로의 제안에 반응하면서 아이디어가 구체화되고 다듬어졌다. A교사는 이러한 논의 속에서 보드게임 기반 수업의 틀을 형성해 갔고, 기후변화 교육과 관련된 자료와 내용을 이전보다 더 자주, 더 깊이 다루게 되었다고 돌아보았다. 연구회는 A교사가 새로운 주제를 탐색하고 수업 아이디어를 발전시키는 데 실질적인 도움을 주었을 뿐 아니라, 동료 교사들과의 상호작용을 통해 수업 흐름과 활동 구성이 자연스럽게 형성되는 중요한 사회적 맥락으로 작용했다.

이후 학교에서 동학년 교사들과 다음 학기 프로젝트를 논의하는 과정에서 기후 주제를 선택하게 되었고, A교사는 자연스럽게 그 기획을 정리하는 역할을 맡게 되었다. 연구회 활동 경험이 있었던 만큼 동료 교사들이 그에게 자문을 구하는 상황도 자연스럽게 이어졌고, A교사 본인도 내가 해야 한다고 느꼈다고 말했다.

A교사는 이 시기부터 주간 협의회를 통해 자료를 준비하고 수업 흐름을 조율하는 역할을 맡았다. 이는 연구회 참여를 통해 갖게 된 책임감이 학교 현장에서 이어진 사례라고 볼 수 있었다.

그 후 진행된 ‘지구를 바꾸는 기후행동 60일’ 프로젝트에서는 동학년 교사들과 지역기관, 마을 교육공동체가 함께 활동을 구성했고, A교사는 이 과정에서 여러 관계자들과 협의하며 프로젝트를 운영했다. 이러한 활동은 A교사가 혼자 기획했다기보다는, 학교와 연구회, 지역사회가 마련한 구조 속에서 필요한 역할을 맡아 수행하는 과정에서 자연스럽게 이루어진 것이었다.

또한 쓰레기 처리장 체험학습, 텃밭 활동, 환경 굿즈 제작, 작물 재배 실험 등 다양한 수업 활동에 참여하게 된 것도 이러한 맥락 속에 있었다. A교사는 그때그때 필요한 활동에 대응하며 기후행동 교육에 관여해 왔다고 설명했다.

A교사가 기후행동 교육을 본격적으로 접하게 된 과정은 개인적 열정보다는 연구회 참여와

학교 내 역할 분담이라는 주변 상황에서 시작되었다. 연구회에 소속되었다는 사실만으로도 관련 내용을 알아야 하고 준비해야 한다는 책임감을 느꼈으며, 보드게임 기반 수업안 개발과 같은 연구회 활동을 수행하면서 기후 관련 자료와 내용을 자연스럽게 더 자주 접하게 되었다. 이후 동학년 협의에서 기후 주제가 논의되었을 때 A교사는 연구회 경험을 바탕으로 자료 정리와 수업 흐름 조율을 맡게 되었고, 이는 학교 현장에서 관련 역할을 지속적으로 수행하는 계기가 되었다. 이러한 이야기들에서 드러나듯, A교사의 기후행동 교수 활동은 연구회라는 사회적 관계망과 학교 조직의 역할 분담이라는 맥락 속에서 점차 자리 잡아 갔으며, 그 흐름 속에서 기후교육이 그녀의 일상적 실천과 자연스럽게 가까워지는 과정을 확인할 수 있었다.

### 3. 협력의 장인가, 과업의 장인가 - A교사가 경험한 연구회의 이중성

A교사가 참여한 기후변화 연구회는 자율적인 연구 공동체였지만, 외부 기관과의 협력 속에서 늘 긴장과 갈등을 경험해야 했다. 대표적으로 ○○원과의 관계가 그러했다. 연구회는 교사 주도의 자발적 탐구를 지향했지만, ○○원은 기관의 필요에 따라 프로젝트를 지속적으로 요청했다. 교사들이 바쁜 일정 속에서도 차출되듯 참여해야 하는 상황이 잦았고, 때로는 1년에 세 가지, 네 가지 과제가 동시에 겹치며 과중한 업무로 이어지기도 했다. 이는 연구회를 위한 활동인가, 기관의 요구를 위한 활동인가라는 근본적인 질문을 불러일으켰다.

가끔 좀 싫었던 것은 저희가 연구하고 싶은 방향과 ○○원이 연구하고 싶은 방향이 항상 같진 않거든요. (중략) 그래서 1년에 한 세 가지 네 가지 일이 겹쳤을 때는 좀 약간 너무 과도한 게 아닌가 이 ○○원에서 자꾸 우리를 과도하게 좀 활용하시는 것이 아닌가라는 생각이 들 때도 있었고 (중략) 제가 연구회를 그만둘까를 잠시 생각했던 적이 있어요. 왜냐하면 너무 계속 일이 들어오고 근데 저는 연구회 일만 하는 게 아니잖아요. 학교 일도 있고 교육청 관련된 일도 있을 수 있고 개인적으로 일도 있을 수가 있는데 뭔가 계속 일이 끊임없이 들어오니까

특히 ○○원이 개발한 연구 자료를 대중 친화적 그래픽으로 바꾸어 달라는 요청은 교사들에게 큰 딜레마를 안겼다. 이는 초등교사의 전문성과는 직접 관련이 없는 일이었고, 원래는 외주 업체에 맡길 수 있는 작업이었기 때문이다. 그러나 기관은 교사 연구회에 이를 요구했고, 교사들은 책임감 때문에 작업을 수행했다. A교사는 손목이 아플 정도로 자료를 편집하며 PPT와 카드뉴스를 제작했지만, 정작 연구자들로부터는 이런 자료를 왜 만드느냐는 피드백을 받았다. 교사 전문

성이 존중되지 않는 상황에서, 연구회의 방향성을 잃고 있다는 회의감이 깊어졌다.

초등교사로서의 전문성이 발휘되지 않는 논문을 주제로 우리에게 그 작업을 요구를 하는구나 이런 게 너무 느껴졌었고 그래서 저희가 방향성 잡는 데도 좀 어려웠었고 시간도 많이 걸렸고 하지만 만들긴 했었어요. 선생님들도 책임감이 있으시니까 만들었던 말이에요. 그래서 제가 엄청 손목 아프게 PPT를 미리 캔버스로 다 작업을 해서 만들었어요. (중략) 그래서 이분이 바쁘시니까 그럼 이분이 안 계시니까 이분이랑 이분이랑 이야기를 나눠보면 되지 않을까 이 사람들이 연구자고 그 자료를 개발한 사람들이니까라고 생각을 하셨어요. 그래서 이분들한테 공유를 해서 피드백을 받아보자. 이분들이 연구를 하신 본인들이니까 하고 이분들한테 드렸는데 뻘뻘 돌아온 대답이 이런 자료를 왜 만드냐는 거예요. 어떤 기분인지 아시겠어요?

결국 연구회 내부에서는 이런 과제를 계속 맡아야 하는가라는 논의가 이어졌고, A교사는 ○○원 요구에 지나치게 의존하는 현실 속에서 연구회의 자율성이 훼손되고 있음을 느꼈다. 그러나 동시에, 책임감 있는 일부 교사들은 의미 없는 자료라면 만들 필요가 없지만, 의미 있는 자료로 재구성할 수 있다면 다시 작업해야 한다는 입장을 고수하며 타협점을 찾으려 했다.

더 교육적이려면 사실 바뀌야 맞는데 굳이 이걸 안 해도 된다고 하면 굳이 우리가 여기까지 할 필요는 없잖adar는 생각이 들기도 했어요. 그래가지고 선생님들이랑 협의를 했죠. (중략) 저희가 해왔지만 그래서 굳이 저는 그럴 필요가 없다고 생각을 했고 근데 저희 부서장님은 의미가 없는 자료라면 우리가 개발할 필요가 없으니 의미 있는 자료로 바뀌야 된다고 생각을 하셨어요. 그러니까 다시 작업하자 이거였죠.

이러한 경험은 연구회가 단순한 협력 조직이 아니라, 외부 기관과의 관계 속에서 자율성과 주체성을 어떻게 지켜낼 것인지를 끊임없이 협상하는 장이라는 점을 드러낸다. A교사에게 연구회는 전문적 성장을 이끄는 장이었지만, 동시에 과도한 요구와 역할 충돌 속에서 연구를 이어갈지 말지 고민하게 만든 저항과 타협의 공간이었다.

#### 4. 그 말 들은 이후로는 절대 안 해요 - 교수 활동이 개인 실천을 변화시키다

A교사는 기후행동과 관련된 수업을 진행하는 과정에서, 학생 수업을 준비하는 활동이 자신의 일상적 습관을 돌아보게 하는 경험이 되었다고 이야기했다. 처음에는 수업을 위해 자료를 찾고,

동학년 교사들과 논의하며 필요한 활동을 준비하는 것이 중심이었다. 하지만 여러 수업 활동을 진행하는 동안 A교사는 자신이 배우고 경험한 내용이 자연스럽게 생활 속 행동까지 영향을 미쳤다고 회상했다.

쓰레기 처리장 체험학습은 그중에서도 특히 기억에 남는 활동이었다. 학생들을 위한 탐구 활동을 위해 방문한 현장에서, A교사는 일상적인 행동이 쓰레기 처리를 위한 시스템에 영향을 줄 수 있다는 설명을 들었고 이를 강하게 기억하고 있었다.

변기물을 내릴 때 아무 생각 없이 머리카락 같은 걸 버리는 경우들이 있단 말이에요. 근데 그게 기계를 멈추는 가장 큰 원인이 된대요. 그 말 들은 이후로는 절대 그거 안 해요.

A교사는 이 경험이 자신이 평소에 하던 행동을 다시 생각하게 만든 순간이었다고 설명했다. 학생 교육을 위한 활동이었지만, 그 과정에서 배우게 된 내용은 그에게도 생활습관을 조정하는 계기가 되었다.

또한 동료 교사들과의 대화 역시 A교사에게 중요한 자극이 되었다. 특히 한 동료가 가족과 함께 집에서 쓰레기를 줄이려는 실천을 꾸준히 해 왔다고 공유했을 때, A교사는 다음과 같이 말했다.

저는 연구회 소속이긴 하지만 그 정도로까지 극단적으로 쓰레기를 줄여본 적은 없거든요. 근데 그런 모습을 보면서 ‘쓰레기를 진짜 많이 줄여야겠구나’라는 자기 반성을 했던 것 같아요.

A교사는 동료의 실천을 보며 “나는 어느 정도까지 실천하고 있었을까”라는 질문을 자연스럽게 떠올렸다고 했다. A교사는 이러한 경험들이 기후행동 수업 과정에서 자신의 행동을 다시 바라보게 하는 계기가 되었다고 설명했다.

또한 프로젝트 준비를 위해 동학년 교사들과 자주 협의하던 과정에서도 A교사는 기후행동을 단순한 프로젝트 활동이 아닌, 생활 속에서도 반복적으로 생각하게 되는 주제로 받아들였다고 말했다. 2월에 전체 흐름을 정한 뒤 3~4월 동안 활동 내용을 계속 수정하고 보완하는 과정은 학생뿐 아니라 교사에게도 지속적인 고민을 요구하는 시기였다.

A교사는 이러한 경험들을 통해 수업 준비 과정에서 들은 이야기나 동료들의 실천이 자연스럽게 자신의 생활 속 행동을 돌아보는 계기가 되었다고 말했다. 변기 습관, 쓰레기 배출량, 일상적 선택 등 구체적인 사례들은 그가 직접 언급한 부분들이다.

A교사는 기후행동과 관련된 여러 수업 활동을 준비하고 진행하는 과정에서 학생 교육을 위한

자료 탐색이나 체험학습 기획이 자연스럽게 자신의 생활을 돌아보는 계기가 되었다고 이야기했다. 쓰레기 처리장 방문에서 들은 설명이 일상적 습관을 다시 생각하게 했고, 동료 교사의 실천 이야기를 들으며 자신의 실천 수준을 돌아보는 순간도 있었다. 학기 초 프로젝트를 함께 조정하던 과정에서도 기후행동이 단순한 수업 과제가 아니라 생활 속에서 반복적으로 떠오르는 주제로 자리 잡게 되었다. 이와 같이, 기후행동 교수 활동은 A교사에게 학생 수업을 위한 준비를 넘어 자신의 일상적 선택을 다시 바라보는 경험으로 이어졌고, 그녀의 이야기는 수업 과정에서 배우고 느낀 점들이 자연스럽게 생활 속 행동과 연결되는 모습을 보여주고 있었다.

## 5. 누가 원해서 하는 건가요? - 학교 공동체 속에서 자라난 기후교육의 확장

A교사의 기후행동 수업은 어느 시점부터 교실을 넘어 학교 차원의 활동으로 넓어지기 시작했다. 그 계기 중 하나는 학교가 탄소중립 시범학교로 지정된 일이었다. A교사는 이 지정을 통해 기후 관련 활동이 학교 전체에서 이루어질 가능성을 엿보았다고 이야기했다.

확장 과정에서 가장 먼저 마주한 것은 동료 교사들의 반응이었다. 기후교육을 학교 전체로 운영한다는 이야기가 나왔을 때, 동료 교사들은 조심스럽게 다음과 같은 질문을 건넸다.

이거... 지금 부장님이 하고 싶어서 하자는 건가요? 아니면 교장 선생님 뜻인가요? 아니면 우리가 원하면 하는 건가요?

A교사는 당시 교사들이 느끼던 부담과 우려를 기억하며 이렇게 설명했다.

선생님들이 궁금해하시는 거예요. 이걸 지금 제가 하고 싶어서 하는 거냐, 연구부장이라서 하라는 거냐. 진짜로 선생님들이 원하면 하고, 싫으시면 안 하겠다는 의지인지 그걸 궁금해하셨죠. 근데 저는 두 번째였거든요. 선생님들이 괜찮다고 하시면 하는 거고, 싫다 하시면 하지 않겠다. 그런 마음이었어요.

A교사는 기후행동 수업이 추가 업무가 되지 않기를 바랐고, 교사들이 부담 없이 참여할 수 있는 방식이 중요하다고 생각했다. 그래서 동료 교사들과 대화를 나누며 학교의 기존 수업 경험을 바탕으로 “힘들지 않은 선에서 즐겁게 진행하면 좋겠다”는 의견을 공유했다고 회상했다.

제가 봤을 때 우리 학교가 이미 기후교육을 잘 하고 있었어요. 그래서 선생님들께서 힘들지

않는 선에서, 예산도 넉넉하게 쓰면서 즐거운 방식으로 했으면 좋겠다고 말씀드렸고, 선생님들도 많이 찬성해 주셨어요.

A교사는 기꺼이 예산 집행과 계획서 작성, 정산 등의 행정 업무를 스스로 맡고 예산이 있으면 더 풍부한 교육이 가능할 것이라고 하였다. A교사는 당시 상황을 다음과 같이 설명했다.

예산은 제가 집행해야 하고, 계획서도 제가 쓰고, 정산도 다 제 일이에요. 사실 선생님들이 새롭게 할 일은 그렇게 많지 않았어요. 그래서 오히려 제가 예산을 끌어오면 선생님들이 수업을 더 풍족하게 할 수 있겠다 싶었죠. 저도 자전거 수업 같은 거 해보면 돈이 많이 들거든요.

이러한 조율 이후 기후행동 수업은 학년 단위를 넘어서 학교 차원의 활동으로 이어졌고, A교사는 보다 다양한 외부 기관과의 연계도 시도했다. 지역 환경교육기관, 지자체 프로그램 등을 탐색하며 학생들이 교실 밖에서 경험할 수 있는 활동을 찾기 시작한 것이다. 그 과정에서 A교사는 기후행동 수업이 학교와 지역사회와 연결되는 형태로 운영될 수 있음을 확인했다고 말했다.

A교사는 이러한 경험을 통해 자신이 맡게 된 역할이 단순히 교실 안에서 수업을 담당하는 교사의 역할을 넘어선 것처럼 느껴졌다고 설명했다. 기후 관련 활동을 학교 차원에서 운영하고, 외부 기관과 협력하는 과정에서 A교사는 자연스럽게 학교와 지역을 잇는 역할을 맡게 되었다고 말했다.

A교사의 기후행동 수업은 어느 시점부터 교실을 넘어 학교 차원으로 넓어지기 시작했다. 탄소중립 시범학교 지정 이후 동료 교사들은 활동의 성격과 참여 범위를 조심스럽게 확인했고, A교사는 부담을 최소화하면서도 기존에 학교가 해오던 활동들을 자연스럽게 이어갈 수 있도록 의견을 조율했다고 회상했다. 예산 집행과 행정 업무를 맡으며 수업 준비를 지원했던 경험, 외부 기관 프로그램을 탐색해 교실 밖 활동으로 연결했던 경험도 이러한 흐름 속에 있었다. A교사는 기후행동 수업이 학교에서 확장된 과정이 미리 계획된 것이기보다는, 동료 교사들과의 합의, 시범학교 운영, 지역기관과의 연계 등 여러 관계와 상황이 이어지면서 형성된 것이라고 이야기했다. 이러한 이야기들은 기후교육이 교실에서 학년 단위로, 다시 학교와 지역사회로 확장되는 과정이 주변의 여건과 사람들 속에서 자연스럽게 만들어졌음을 보여주고 있었다.

## 6. 강요해서는 아무런 효과가 없다 — A교사의 기후행동 교육관

A교사는 기후행동 교육을 할 때 학생들에게 무엇을 강요하는 방식은 자신과 맞지 않는다고 말했다. A교사는 스스로를 “남에게 강요하는 스타일이 아니다”라고 표현하며, 기후행동 교육 역시 그런 태도에서 크게 벗어나지 않았다고 회상했다.

A교사는 기후변화 교육을 하면서 학생들이 부담을 느끼지 않도록 하는 것이 중요했다고 했다. A교사는 기후위기와 관련된 내용을 가르친다고 해서 특정 실천을 즉각적으로 요구할 필요는 없다고 보았고, 학생들이 스스로 자연스럽게 받아들일 수 있는 범위 안에서 경험하도록 돕고자 했다. A교사는 이러한 생각이 언제부터 형성된 것인지는 명확히 말하기 어렵지만, 교육을 하면서 점차 그런 방식이 자신에게 익숙해졌다고 설명했다.

A교사가 중요하게 여긴 것은 학생들이 당연하게 느낄 만큼 익숙해지는 경험이었다. A교사는 기후행동 교육이 한 번의 활동으로 끝나는 것이 아니라, 반복적인 경험을 통해 학생들의 생활 속에 자연스럽게 스며들기를 바랐다. 이러한 생각은 일상적인 상황에서도 드러났다. 예를 들어, 급식 시간에 기후와 채식의 관계를 다룬 적이 있을 때, A교사는 학생들에게 채식을 선택하도록 요구하지 않았다. A교사는 학생들이 성장기임을 고려해 골고루 먹는 것이 중요하다고 말해주며, 선택은 나중에 학생 스스로가 하게 될 것이라고 설명했다. A교사는 당시 학생들에게 이렇게 말했다고 기억했다.

너희가 지구 온난화와 채식의 관계를 배운다고 해서, 어린이인 지금 채식을 강요받을 필요는 없다. 너희는 성장기이기 때문에 골고루 먹는 게 더 중요하다. 나중에 어른이 되었을 때 너희가 맞다고 생각하면 그때 스스로 선택하면 된다.

A교사는 학생들이 그녀의 설명을 부담 없이 이해하길 바랐고, 기후행동을 정답처럼 따라야 하는 것이 아니라 생활 속의 다양한 선택 중 하나로 생각해 주기를 원했다. A교사는 기후행동 교육이 학생들의 발달 단계나 학교 생활의 맥락과 함께 이루어지는 것이 필요하다고 말했다.

A교사가 이야기한 기후행동 교육의 방식은 수업뿐 아니라 생활지도, 급식지도 등 학생들과의 여러 상호작용에서 일관되게 나타났다. A교사는 기후교육을 통해 특정한 기후시민을 만들어야 한다는 목표를 강조하기보다는, 학생들이 자신의 삶에서 판단할 수 있는 경험을 차근차근 쌓아가는 과정을 중요하게 여겼다.

A교사는 기후행동 교육을 할 때 학생들에게 특정 실천을 강하게 요구하기보다, 학생들이 부담 없이 경험하고 스스로 이해할 수 있도록 하는 방식을 중요하게 여겼다고 이야기했다. 성장기

학생들의 상황을 고려해 급식이나 생활 속 선택과 관련해 ‘지금 당장 해야 하는 실천’보다는 ‘언젠가 스스로 선택할 여지를 남기는 것’이 적절하다고 판단한 것이다. 이러한 태도는 수업 상황뿐 아니라 생활지도나 급식지도 같은 일상적 상호작용에서도 일관되게 나타났으며, 학생들이 자연스럽게 받아들일 수 있는 방식으로 기후행동을 접하도록 돕고자 했던 그녀의 고민을 보여준다. A교사가 들려준 이러한 이야기는 기후행동 교육을 운영하는 과정에서 계속해왔던 생각들이며, 학생들의 발달 단계와 학교 생활 맥락을 고려한 이러한 방식이 자신에게도 자연스럽게 적합했다고 느꼈던 점을 확인하게 한다.

#### IV. 논의

A교사의 이야기에서는 기후행동 교육이 교사 개인의 삶 속에서 어떻게 스며들고 변화로 이어지는지가 자연스럽게 드러난다. A교사는 기후수업을 위해 마련한 여러 활동, 예를 들어 쓰레기 처리장 체험학습, 작물 재배 실험, 그리고 학생들과 함께했던 프로젝트와 같은 실제 경험 속에서 자신의 생활 습관이 조금씩 변화하는 것을 느꼈다. 이러한 변화는 단순히 기후지식을 습득하는 것으로는 얻기 어려운 것으로, 경험이 실천의 의미를 새롭게 열어 주는 방식이었다는 점에서 기존 연구의 논의와도 맞닿아 있다(Biesta, 2013; Chawla, 1999). A교사의 어릴 때부터 지속되어 온 관심과 경험들은 새로운 내용을 수업으로 준비하는 과정에서 다시 활성화되었고, 이는 기후행동과 관련된 실천을 수업 밖의 삶으로 확장하는 데 하나의 토대가 되었음을 그녀의 서사는 보여주고 있다. 이러한 맥락에서 A교사의 경험은 Chawla(1999)가 강조한 어린 시절 의미 있는 경험이 성인기의 환경적 관심과 태도로 연결된다는 관점과 조심스럽게 호응하는 사례라 할 수 있다.

A교사는 기후 문제를 이해하는 과정이 머리로만 이루어진 것이 아니라 몸을 통과하는 경험이 있었다고 설명했다. 변기에 머리카락을 버리지 않게 된 일화는 그녀가 현장에서 들은 설명을 단순한 정보로 받아들이는 데 그치지 않고, 감각적 반응을 통해 자신의 일상적 행동을 즉각 점검하게 된 사례였다. 이는 Dewey가 말한 경험의 원리가 지닌 특징인 개인이 환경과 상호작용하는 과정에서 사고와 감각, 행동이 분리되지 않고 서로 연결되며, 이러한 연속적 경험 속에서 학습이 일어난다는 관점과도 닿아 있다. Dewey의 경험론은 배움이 생활세계 속에서 실제 행동과 반응을 통해 구성된다고 보며, 내러티브 탐구 역시 이러한 Dewey의 관점을 바탕으로 경험이 시간, 사회, 맥락 속에서 구체적으로 형성된다는 점을 강조한다(Clandinin & Connelly, 2000). A교사

의 이야기는 바로 이러한 맥락을 보여준다. 기후행동 수업을 준비하며 겪은 현장 경험과 동료의 실천을 접한 사건들은 그에게 지식의 습득을 넘어 생활 속 실천을 다시 바라보는 계기로 작용했다. 이러한 변화는 기후와 관련된 실천이 거창하거나 의도된 선택이 아니라, 경험을 통해 재해석된 삶의 작은 선택들에서 시작될 수 있음을 시사한다(Kessler, 2021; Chawla, 1999).

A교사의 이야기는 기후행동 교육이 교사에게 직접적인 경험과 체험의 기회가 주어질 때 더욱 의미 있게 다가온다는 점을 보여준다. 프로젝트 활동이나 지역사회 연계 활동과 같이 몸으로 부딪치며 이해하는 과정은 A교사가 자신의 신념과 태도, 실천을 다시 바라보게 만드는 계기가 되었고, 기후 주제를 단순한 지식 전달이 아니라 삶과 연결된 문제로 느끼게 했다. 이러한 경험은 기후행동 교육이 행동 가능한 역량으로 이어지기 위해서는 교사 자신이 먼저 경험을 통해 의미를 구성하는 과정이 중요함을 시사한다. 이는 기후교육의 궁극적 목표를 행동 변화로 제시해 온 ESD 연구들과도 맥락을 같이하며(UNESCO, 2017; Sharma, 2012), ESD에서 강조하는 '경험 기반 학습'의 중요성을 교사의 서사를 통해 확인할 수 있게 한다.

A교사의 서사에서 두드러지는 점은 기후행동 교육에서 강요하지 않고 스스로 선택하게 하는 태도를 일관되게 유지했다는 것이다. 그녀는 특정 행동을 직접적으로 요구하기보다 다양한 경험과 탐구의 기회를 제공한 뒤 학생 스스로 판단하기를 기다렸는데, 이는 학습자가 외적 통제가 아니라 자신의 가치 판단을 바탕으로 행동을 구성할 때 주체성이 발현된다는 Biesta(2013)의 관점과 맞닿아 있다. 동시에 이러한 접근은 기후 문제를 부담이나 의무로 받아들이는 대신, 편안한 탐색의 대상으로 경험하게 하는 정서적 안전감을 조성하며, 이는 교사의 정서적 지원이 학생의 자기주도적 참여와 내재적 동기를 촉진한다고 본 Ruzek et al.(2016)의 연구와도 연결된다. 비록 이 연구가 학생의 장기적 행동 변화나 환경 감수성을 직접 확인할 수 있는 자료는 확보하지 못했으나, A교사의 강요하지 않는 태도는 주체성 기반 접근과 정서적 지원, 그리고 선택의 기회를 통한 책임 있는 실천이라는 교육적 원리가 작동할 수 있는 조건을 마련하는 실천이었다고 조심스럽게 이해할 수 있다.

A교사의 서사를 따라가며 우리는 또 하나 중요한 맥락을 보게 된다. 연구회 활동이 그녀의 기후행동 교육이 확장되는 데 매우 큰 역할을 했다는 점이다. A교사는 처음 연구회에 참여했을 때 '해야 한다'는 책무감으로 시작했지만, 그 안에서 얻은 지식과 자료, 동료와의 협업 경험은 그녀의 기후수업 실천을 지지해 주는 든든한 기반이 되었다. 선행 연구가 지적하듯, 교사는 기후행동 교육의 핵심 매개자이지만(Clayton et al., 2023; Enke & Budke, 2023), 실제 현장에서는 기후지식 부족이나 수업 준비 부담을 공통적으로 경험한다(Morote et al., 2025; Ibourk et al., 2024; Boon, 2014). A교사의 이야기도 이러한 현실을 반영한다. 그러나 연구회라는 공동체는

이러한 어려움을 털어내고, 기후수업을 함께 고민할 수 있는 공간이자 심리적 지지가 되어주었다는 점에서 중요한 의미를 가진다.

연구회를 통해 보드게임 기반 수업안 개발, 자료 수집, 외부 기관과의 연계를 경험한 A교사는 자연스럽게 학년 단위의 프로젝트를 조정하고 학교 전체의 기후교육 흐름을 이끄는 교사로 성장했다. 이러한 과정에서 특히 주목되는 점은 A교사가 프로젝트 운영 과정에서 행정적 및 조직적 업무를 스스로 조율하며 동료 교사의 부담을 덜어냈다는 사실이다. 연구회와 외부 기관의 요구가 겹치는 상황에서도 A교사는 프로젝트 일정 관리, 기관과의 소통, 문서 작성 등 실무적 업무를 전담함으로써 다른 교사들이 교수학습 활동에 집중할 수 있도록 여건을 마련했다. A교사는 이러한 역할을 ‘해야 해서’가 아니라, 프로젝트가 원활히 굴러가기 위해 필요한 일을 파악하고 스스로 맡아 수행한 것이라고 설명했다. 이는 단순한 행정노동이 아니라 교사가 자신이 속한 조직의 흐름을 살피며 실천을 가능하게 만드는 행위주체적 조율 전략으로 볼 수 있다(Priestley et al., 2015; Lasky, 2005; Emirbayer & Mische, 1998).

이러한 경험은 기후행동 교육의 지속 가능성이 교사 개인의 열정에만 의존하는 것이 아니라, 역할 조정, 업무 분배, 공동 책임 구조와 같은 조직적 기반 속에서 유지된다는 점을 보여준다. A교사가 감당한 조율 업무는 비가시적이지만, 동료의 교수학습 부담을 줄이고 학년 및 학교 단위의 활동을 가능하게 하는 조직적 지원 구조로 작용했다. 이러한 구조는 전문성이 개인이 아닌 공동체 속에서 분산적으로 형성되고 실천된다는 관점(Hargreaves & O'Connor, 2018)과도 맞닿아 있다.

결국 A교사의 이야기는 경험 기반 실천과 연구회 기반 전문성, 그리고 조직 내부의 보이지 않는 조율이 서로 얽혀 기후행동 교육이 학교 조직 안에서 지속적으로 움직일 수 있는 조건을 형성한다는 사실을 보여준다. 이는 기후교육에서 강조되는 전체 학교 접근과도 맞물리며 (Monroe et al., 2019), 기후교육이 교사 개인의 헌신만으로는 지속되기 어렵고, 공동체와 조직적 지원 속에서 살아 움직인다는 중요한 시사점을 제공한다.

## V. 결론

이 연구에서 드러난 A교사의 이야기는 기후행동 교육이 단순한 교실 수업을 넘어, 교사 개인의 삶과 학교 공동체의 실천을 점진적으로 변화시키는 과정임을 보여준다. A교사의 경험은 기후교육이 지식을 가르치는 일에서 출발하더라도, 결국에는 교사 자신이 세계를 바라보는 방식과

일상적 선택을 재구성하게 만드는 힘을 지니고 있음을 잘 보여준다. 이는 기후교육이 학생만을 대상으로 이루어지는 활동이 아니라, 교사 스스로도 배움과 변화를 겪는 순환적 과정이라는 점을 시사한다.

또한 A교사의 서사는 기후행동 교육이 개인적 실천만으로 지속되기 어렵고, 교사 주변의 관계와 공동체적 지원이 함께 작동해야 한다는 사실을 분명하게 드러낸다. 연구회에서의 만남, 동료 교사들과의 합의, 학교의 제도적 기반은 A교사가 기후교육을 혼자 감당하는 부담에서 벗어나 더 넓은 수준으로 확장할 수 있는 중요한 조건이었다. 이는 기후교육이 교사의 개인적 역량에만 의존할 것이 아니라, 조직적 및 사회적 지원 속에서 비로소 지속 가능해진다는 중요한 메시지를 준다.

A교사의 이야기는 하나의 사례이지만, 이 서사는 기후행동 교육을 바라보는 우리의 시야를 확장시키는 작은 창 역할을 한다. 그녀의 경험은 “기후교육은 어디에서 시작되는가?”, “어떤 경험이 교사의 실천을 변화시키는가?”, “학교는 어떤 방식으로 교사를 지지할 수 있는가?”와 같은 질문을 다시 고민하게 한다. 기후위기가 교육 현장에 던지는 요구가 점점 커지고 있는 지금, 이러한 서사 기반 연구는 교사들이 실제로 어떤 경험을 통해 변화하고, 어떤 조건에서 그 변화가 지속되는지를 이해하는 데 중요한 단서를 제공한다.

이 연구의 결론은 거창한 이론적 해석보다, 한 교사가 삶과 수업 사이에서 만들어낸 미세한 변화의 움직임에 섬세하게 포착하는 데 있다. A교사의 이야기는 기후교육을 완성된 모델로 제시하는 것이 아니라, 변화가 어떻게 가능해지는가를 가르쳐주는 서사적 실마리로 남는다. 이러한 서사는 앞으로 기후행동 교육을 재구성하는 과정에서 중요한 출발점이 될 수 있다.

이 연구에서 나타난 A교사의 경험을 고려할 때, 기후행동 교육이 지속 가능하게 운영되기 위해서는 학교 교육과정 내에서 활용 가능한 구체적 구조가 필요하다. 첫째, 프로젝트형 기후행동 수업은 학교 자율시간을 활용하면 장기적 탐구와 현장 기반 활동을 안정적으로 운영할 수 있다. 둘째, 쓰레기 처리장 방문, 텃밭 활동, 마을 캠페인 등은 창의적 체험활동과 자연스럽게 연결되므로, 기후행동 교육을 창체 활동 속에서 정규적으로 배치하는 것이 효과적이다. 셋째, 탄소중립 시범학교 운영에서 확인되었듯, 지자체 및 지역 기관과의 연계 프로그램을 활용하면 학교의 기후행동 프로젝트가 보다 풍부해지고 지속성을 확보할 수 있다. 마지막으로, A교사가 동학년 교사들과 협력하며 프로젝트를 조정했던 경험에서 보듯, 동학년 협의 구조를 활용해 공동 기획 및 공동 실천을 보장하는 것이 기후행동 교육의 안정적 운영에 도움이 될 것이다.

※ 논문 투고일: 2025. 09. 29. ※ 논문 수정일: 2025. 12. 03. ※ 게재 확정일: 2025. 12. 10.

### 〈참고문헌〉

- 강경석(2022). 초등 과학교육에서 생태전환교육의 가능성 탐색. **한국과학교육학회지**, 42(3), 455-472.
- 구혜진, 박선혜(2023). 유아 기후행동 검사도구의 개발 및 타당화. **유아교육연구**, 43(1), 423-448.
- 권유진, 유은정, 장유정, 최정순, 홍원준(2024). 기후 변화 대응 실천 지향 교수학습 지원 방안 도출을 위한 학생 및 교사의 인식 및 실태 분석-초등학교를 중심으로. **교육과정평가연구**, 27(2), 205-230.
- 박나은(2019). **국내외 기후변화교육 프로그램 분석-기후변화에 대응하는 시민 실천가의 양성을 초점으로**. 서울대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 오수빈, 윤순진(2022). 기후변화 인식과 대응 행동의 세대 간 비교: 수도권 주민을 대상으로. **환경교육**, 35(4), 341-362.
- 이명원(2021). **텔레비전 기법을 활용한 기후변화 대응 실천역량 탐색**. 서울대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 이향운, 임미연(2024). 실천 중심 기후변화 교육 프로그램에 참여한 중학생들의 경험 탐색: 행위주체성을 중심으로. **환경교육**, 37(4), 468-491.
- 김영천, 이현철(2017). **질적연구: 열다섯 가지 접근**. 서울: 아카데미프레스.
- 이정빈(2018). **질적 연구방법과 상담심리학**. 서울: 학지사.
- 장준용, 강지훈, 유병길(2024). 기후변화 프로젝트 학습이 초등학생의 기후변화에 대한 인식 및 태도, 환경소양에 미치는 영향. **초등과학교육**, 43(1), 158-169.
- 최지선, 임성만(2024). 연구회 참여 교사가 행위주체성을 성취하는 과정은 어떠한가: 근거이론적 접근. **대한지구과학교육학회지**, 17(3), 231-251.
- 홍영숙(2015) 내러티브 탐구에 대한 이해. **내러티브와 교육연구**, 3(1), 5-21.
- 황세영, 강경균(2024). 기후변화에 대한 청소년의 인식과 실천 분석: 초·중등 교육에 갖는 함의를 중심으로. **환경교육**, 37(1), 181-201.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. London and New York: Routledge.
- Boyd, S. (2016). Staying on the journey: Maintaining a change momentum with PB4L "School-Wide". *Teachers and Curriculum*, 16(2), 27-36.
- Boon, H. (2014). Teachers and the communication of climate change science: a critical partnership in Australia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1006-1010.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Clandinin, D. J. (2015). **내러티브 탐구의 이해와 실천** (염지숙, 강현석, 박세원, 조덕주, 조인숙 역). 파주: 교육과학사. (원저출판년도 2013년)
- Clandinin, D. J. (2022). *Engaging in narrative inquiry*. London and New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M., & Phelan, A. M. (2000). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), 288.
- Clayton, S., Sangalang, A., & Anderson, R. (2024). Emotions and perceptions surrounding teaching climate change in the United States: results from a teacher survey. *Environmental Education Research*, 30(11), 2020-2030.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson(ed.). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 57-71). UK: Oxford Library of Psychology.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Enke, K. A., & Budke, A. (2023). Preparing students for a changing world: How geography curricula in Europe are tackling climate change. *Frontiers in Education*, 8, 1216780. Frontiers Media SA.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Ibourk, A., Wagner, L., & Zogheib, K. (2025). Developing elementary teachers' climate change knowledge and self-efficacy for teaching climate change using learning technologies. *Journal of Science Education and Technology*, 34(3), 504-520.
- IPCC. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report*. Geneva: Intergovernmental panel on climate change.
- Karim, A., Kabilan, M. K., Sultana, S., Amin, E. U., & Rahman, M. M. (2024). Reflecting on reflections concerning critical incidents in developing pre-service teachers' professional identity: Evidence from a TESOL education project. *English Teaching & Learning*, 48(3), 291-318.
- Kessler, E. (2021). Climate change concern among youth: Examining the role of civics and institutional trust across 22 countries. *Education Policy Analysis Archives*, 29(124).
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Martinsonė, B., & Žydžiūnaite, V. (2023). Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: Implications from qualitative research in two European countries. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160546.
- Mertova, P., & Webster, L. (2019). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice*. London: Routledge.
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812.
- Morote, A. F., Sebastia-Alcaraz, R., Ferrero-Punzano, S. M., Miguel-Revilla, D., Moreno-Vera, J. R., Rodriguez-Pizzinato, L. A., & Garcia, O. J. (2025). Climate change, education, training, and perception of pre-service teachers. *Social Sciences*, 14(4), 1-20.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (ed.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.

- Reid, A. (2019). Climate change education and research: possibilities and potentials versus problems and perils?. *Environmental Education Research*, 25(6), 767-790.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42(1), 95-103.
- Seroussi, D. E., Rothschild, N., Kurzbaum, E., Yaffe, Y., & Hemo, T. (2019). Teachers' knowledge, beliefs, and attitudes about climate change. *International Education Studies*, 12(8), 33-45.
- Sharma, A. (2012). Global climate change: What has science education got to do with it?. *Science & Education*, 21(1), 33-53.
- Shea, N. A., Mouza, C., & Drewes, A. (2016). Climate change professional development: Design, implementation, and initial outcomes on teacher learning, practice, and student beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 27(3), 235-258.
- Sherpa, P. D. (2021). Climate change education through narrative inquiry. *Journal of Transformative Praxis*, 2(1), 46-53.
- Sihvonen, P., Herranen, J., Uusi-Aijo, V., & Aksela, M. (2023). Teacher agency in using students' questions in climate change education. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 19(4), e2317.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockstrom, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Rayers, B., & Sorlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855
- Tserej, O., Sidoti, B., Assael, S., Padolf, A., Bistrain, M., Shen, J., & Feeley, K. J. (2024). How do teachers learn and engage with climate change? An examination of the shade our schools-leaves are Cool! Citizen science program. *Citizen Science: Theory and Practice*, 9(1), 1-14.
- UN. (2021). *Secretary-general calls latest IPCC climate report 'Code Red for Humanity', Stressing 'Irrefutable' Evidence of Human Influence*. UN.
- United Nations Development Programme. (2016). *UNDP support to the implementation of the sustainable development goals*. UNDP.

〈Abstract〉

---

## A Narrative Inquiry into an Elementary School Teacher's Climate Action Practices and Teaching Experiences

---

Kim Hansol<sup>1</sup>

This study explores an elementary teacher's climate action practices and teaching experiences through a narrative inquiry, aiming to reveal how climate action education emerges and expands within a teacher's personal life and the school community. Drawing on interviews, researcher memos, and project records, the experiences of Teacher A were interpreted within the three dimensional narrative space of temporality, sociality, and place. The analysis yielded four major findings. First, Teacher A's climate action practices were grounded in long standing sensitivities shaped by early interests in nature, science, and exploratory activities. Second, participation in a professional learning community served as a catalyst for climate action teaching, with the sense of belonging to the group reinforcing responsibility and preparedness for climate education. Third, field based activities such as visiting a waste treatment facility prompted meaningful changes in Teacher A's personal practices and generated a reciprocal cycle between teaching and everyday action. Fourth, the operation of a carbon neutral pilot school and collaboration with colleagues enabled climate action education to expand from the classroom to the grade level and the entire school. This study suggests that climate action education achieves sustainability and scalability when experience based activities are combined with supportive professional learning communities. Based on these findings, the study recommends establishing school level support structures and valuing teachers' lived experiences as essential foundations for effective climate action education.

**Keywords** : elementary teachers, climate action, narrative inquiry, professional learning community, climate change education

---

1. Lecturer, Korea National University of Education, milinea215@naver.com