DOI: https://doi.org/10.25202/JAKG.8.3.2 한국지리학회지 8권 3호 2019(349~362)

지역사회(마을) 기반의 지속가능발전교육 프로그램이 세계시민의식에 미치는 영향: 우리 마을, 공정 여행 프로젝트*

이두현**

Influence of Community (Town)-based Education for Sustainable Development (ESD) on Global Citizenship: Our Town, Fair Travel Project*

Du Hyun Lee**

요약 : 본 연구는 지역사회(마을)를 기반으로 한 지속가능발전교육(ESD) 프로그램을 개발 및 적용하고, 그 결과가 학습자의 세계시민의식에 미치는 영향을 분석하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 '우리 마을, 공정 여행 프로젝트'라는 주제를 선정하고, 연계 교과별 교육과정과 ESD 핵심 주제와의 연관성을 조사한 후 교육과정을 재구성하여 5주제 10차시의 지속가능발전교육 프로그램을 개발하였다. 프로그램의 검증을 위해 실험반을 대상으로 본 수업을 진행하였고, 개발된 프로그램이 세계시민의식에 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과 인간의 보편 가치, 다양성에 대한 가치 존중, 세계 문제에 대한 흥미와 관심, 세계 문제 해결에 대한 참여의식, 세계 지향적인 태도에서 모두 유의미한 결과를 보였다.
주요어 : 지속가능발전교육, 지역사회, 마을, 세계시민

Abstract : The purpose of this study is to develop and apply the Education for Sustainable Development (ESD) programs based on communities (towns), and to analyze the impact of the results on learners' global citizenship. After selecting the theme called 'Our town, Fair Travel Project' and investigating the relevance between the curriculum by related class subject and the core themes of ESD, ESD programs of the 10th-lesson education program by 5-theme were developed by reconstructing the curriculum. In order to verify these programs, the main lessons were conducted on the experiment class, and the influence of the developed programs on global citizenship was analyzed. As a result, it showed significant results in a human universal value, respect for the value of diversity, attention and interest in world problems, a consciousness of participation in the solution of world problems, and a world-oriented attitude.
Key Words : Education for Sustainable Development (ESD), Community, Town, Global Citizen

I. 서론

최근 기후변화와 환경 파괴 등 전 지구적 환경 문제가 확대되면서 인류는 심각한 위기에 직면하게 되었다. 이러한 위기의 원인이 현세대, 일부의 문제라는 기존의 인식에서 나아가 우리 모두의 문제이며, 미래 세대의 문제라는 인식으로 확대되면서 지속가능발전(Sustainable Development, SD)이 등장하게 되었다.

*본 연구는 2016학년도 한국과학창의재단의 지원을 받아 수행된 보고서 「2016 지속가능발전교육(ESD) 실천교사연구회 결과보고서」를 수정·보완한 것임.
**수원 영생고등학교 교사(Teacher, Youngsaeng High School, kissmenet@hanmail.net)

1987년 세계환경개발위원회(WCED)의 「우리 공동의 미래(Our Common Future)」라는 보고서에서는 지속가능발전을 '미래 세대의 욕구를 충족시킬 능력을 잃지 않으면서 현세대의 필요를 충족시키는 것'이라고 정의하였다(이두현, 2015 재인용). 지속가능발전의 개념과 전략은 환경과 개발에 관한 리우선언과 의제21(Agenda 21)[1]의 핵심이념이 되었다(박자행, 2018). 지속가능발전을 위한 전 세계의 노력은 2012년 UN 지속가능발전회의(United Nations Conference on Sustainable Development)를 통해 그 실천 목표를 마련하는 계기가 되었다. '우리가 원하는 미래(The Future We Want)'라는 결의문을 통해 기존 발표된 새천년발전목표(Millennium Development Goals, MDGs)[2]의 후속 목표로 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)가 선정되었다. 기후변화, 환경 지속성, 불평등, 정의, 인권, 성 평등, 평화 등을 모두 아우르는 17개의 목표가 세워지고, 국제 사회의 협력을 더욱 긴밀히 이끌어 내었다.

일찍이 지구 환경의 지속 가능성에 대한 인식은 교육에서 '지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)'이 출현하게 되는 계기가 되었다. 유네스코(2005)에서는 '모든 사람이 수준이 높은 교육의 혜택을 받을 수 있고, 이로써 지속 가능한 미래와 사회 변혁을 위해 필요한 가치와 행동, 그리고 삶의 방식을 학습할 수 있는 사회를 지향하는 교육'으로 그 정의를 구체화하였다(최돈형, 2005; 김영희, 2008; 이두현, 2015). 즉 경제개발과 사회적 요구가 환경 문제와 분리되지 않으며, 생산과 소비의 균형, 개발과 보전의 균형을 이루는 인류의 지속 가능한 미래를 만들어가기 위해 교육으로서 지속가능발전교육의 필요성이 강조되었다(최지연 등, 2017).

2005년 유엔의 '지속가능발전교육 10년(DESD)'[3]이 추진되었고(송지혜, 2014), 이에 따라 우리나라는 대통령 직속 기구로 지속가능발전위원회를 두고 지속가능발전교육 추진계획을 수립하여 시행하였다. 교육의 목적은 "교육적 노력을 통해 환경 보전, 경제적 발전, 그리고 현세대와 미래 세대를 위한 정의로운 사회로 구현되는 지속 가능한 미래를 창조할 수 있는 행동 변화가 점점 늘어가는 것"이며, 그 내용 영역은 사회, 경제, 환경, 문화의 총 4가지 영역으로 구성되었다(UNESCO, 2012a; 이두현, 2015).

우리 교육에서도 이를 반영하여 7차 교육과정부터 지속가능발전교육 관련 내용이 소개되었고, 2007 개정 교육과정에서 더욱 확대되었다. 이후 2009 개정 교육과정에서 창의적 체험활동의 범교과 학습에서 지속가능발전이 주제로 선정되었다(최지연 등, 2017). 또한 각각의 교과가 지속가능발전과 연관된 핵심 주제를 다루고 있는 교과 내용이 증대되면서 정규교육과정과 지속가능발전교육과의 관련성은 더욱 긴밀해지고 있다(권영락 등, 2016). 2015 개정교육과정에서는 '미래 사회가 요구하는 창의융합형 인재 양성, 이를 위한 핵심 소양과 역량을 실질적으로 길러주는 교육(교육부, 2016 재인용)'이라는 교육 목적이 지속가능발전교육이 추구하는 지향점과 많은 부분에서 일치한다(강민정 등, 2018).

지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)가 정립되고 이러한 목표들이 교육에 반영되었으며 관련 연구도 진행되었다. 연구 초기, 지속가능발전교육의 개념이나 필요성, 그 인식에 초점을 둔 연구가 주를 이루고 있었던 반면(허양원 · 문윤섭, 2010; 김영순 등, 2015; 황세영, 2018 재인용), 최근에는 관련 수업 모델을 개발에 대한 연구가 진행되고 있다. 이는 2013년 한국과학창의재단 산하 ESD 프로그램 개발 · 적용사업단의 출범이 그 확대의 계기가 되었다. ESD 프로그램 개발 · 적용사업단을 중심으로 한국형 핵심 내용이 개발되었고, ESD 지원단과 ESD 실천교육연구회를 육성하여 다양한 수업 모델이 개발되었으며, 교육 현장에 보급되었다(이두현, 2015).

아울러 지속가능발전교육은 인권 존중, 미래 세대 존중, 생태적 다양성 존중, 문화적 다양성 존중, 평화와 관용의 자세 등을 기본 가치로 하는 세계시민의식(김선미 · 남경희, 2003; 신혜영, 2006; 지은림 · 선광식, 2007; 장주혜, 2008; 채보미, 2015)과 21세기 국제 사회가 당면한 문제들을 함께 고민하고 해결하는데 필요한 이해력, 기능, 그리고 가치관을 가르쳐야 한다는 세계시민교육(United Nations Secretary-General, 2014; 황세영, 2018)의 목표와 많은 부분에서 일치하는 경향을 보이면서 그 교육적 가치가 더욱 강조되고 있다. 특히, 2015년 유네스코(UNESCO) 세계교육포럼에서 채택한 '인천 선언'에서는 "교육 2030: 모두를 위한 평등하고 포괄적인 양질의 교육과 평생학습을 보장한다"는 교육 정책의 방향을 제시하였다. 이 선언문에는 포괄 목표와 7개의 세부 목표 및 범지구적 도전에 대응하기 위한 지속가능발전교육(ESD)과 함께 세계시민교육(GCED)의 역할을 명시하였다(2015 세계교육포럼 홈페이지; 김영순 등, 2016). 이는 미래 교육의 방향을 제시하고 지속가능발전교육과

세계시민교육의 연관성과 연계성을 설명하였다는 점에서 그 의미가 크다. 이후 유엔 지속가능발전정상회의에서 각국 정상들이 이를 채택하면서 드디어 '세계시민교육', 또는 '세계시민의식 함양을 위한 교육'이 UNESCO의 국제 교육 의제로 자리 잡게 되었다(김광호, 2016 재인용). 이를 계기로 학교 교육 현장에서 지속가능발전교육과 세계시민교육에 관한 연구가 진행되었다. 초등 사회과 지속가능발전교육 프로그램이 세계시민의식 함양에 미치는 영향을 분석한 채보미(2015)의 연구를 시작으로 김광호(2016), 김영순 등(2016), 신형식(2016), 오세경 등(2016), 김근영(2018), 황세영(2018), 장연자(2019) 등의 연구가 꾸준히 진행되었다. 그럼에도 불구하고 아직까지 지속가능발전교육과 세계시민교육, 또는 세계시민의식 함양을 위한 교육과의 관련 연구는 미흡한 편이다. 학교 현장에서도 지속가능발전교육이 다양한 영역에서 접근 가능해짐에 따라 더욱 다채로운 수업 모델을 필요로 하고 있지만 그 요구를 따라가지 못한 한계가 있다. 따라서 현장 교육에서 실질적으로 필요한 지속가능발전교육 수업 모델을 개발하고 그 가능성을 분석해보는 심층적인 연구가 필요한 시점이다.

따라서 본 연구에서는 기개발된 지속가능발전교육의 수업 모델을 활용하여 현장 교육에 적용해 보고, 이에 대한 학습 결과가 학습자의 세계시민의식 함양에 미치는 영향을 심층적으로 분석해보고자 한다. 인권, 경제, 환경, 평등 등의 사회의 다양한 현상들이 발생하는 작은 지구촌인 지역사회,[4] 즉 '마을'을 대상으로 선정하였다. 수업 방법은 학습자의 자발적 참여도가 높고, 스스로 문제를 발견하며, 협업을 통해 문제를 해결해 나가고자 하는 프로젝트 수업을 적용하였다. 이를 토대로 '우리 마을, 공정 여행 프로젝트'라는 수업 주제는 선정하였고, 이를 현장 수업에 적용하여 그 결과를 토대로 현장 적용성이 높은 지속가능발전교육 수업 프로그램 발굴을 목적으로 하였다.

II. 연구 설계

1. 연구 절차 및 대상

본 지속가능발전교육 프로그램 개발 및 적용을 위해 2016년 4월부터 2016년 8월까지 5개월 간 협의회를 실시하였다. 프로그램의 적용을 위해 지속가능발전교육 실천교사연구회에 지속적으로 참여하는 현장 중심의 교사로 협의회를 구성하였다. 기존 연구자 외에 외부 연구자를 두어 개발 프로그램의 타당도를 높이도록 하였다. 연구를 위해 수원시 소재 Y고등학교 2학년 학생들을 연구 대상으로 선정하였다. 사전검사 후 동질집단 네 반, 100명을 최종 연구 대상[5]으로 선정하여 본 프로그램을 적용한 학습활동을 전개하였다.

2. 검사 도구 및 분석

1) 검사 도구 및 연구 검증

작은 지구촌으로서 지역사회, 즉 마을 기반으로 개발된 지속가능발전교육 프로그램이 세계시민의식에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 신혜영(2006), 지은림 · 선광식(2007), 장주혜(2008)의 선행 연구 자료를 활용하였고, 본 연구 취지에 적합하게 수정 · 보완하였다. 설문 문항의 타당도는 현장 교사 5명, 외부 전문가 5명(석사 3명, 박사 1명, 교수 1명)[6]의 검증을 받았다. 본 검사지는 Likert 5점 척도로 구성되었고 그 결과는 다음과 같다(표 1).

사전검사와 사후검사에서 각 구성요소별로 설명 문항에 대해 신뢰도를 분석하였다. 인간의 보편 가치, 다양성에 대한 가치 존중, 세계 문제에 대한 흥미와 관심, 세계 문제 해결에 대한 참여의식, 세계지향적인 태도의 사

표 1. 세계시민의식 구성요소별 신뢰도 계수

구분	Cronbach's α
인간의 보편 가치	.704
다양성에 대한 가치 존중	.781
세계 문제에 대한 흥미와 관심	.662
세계 문제 해결에 대한 참여의식	.590
세계 지향적인 태도	.678

표 2. 세계시민의식 구성요소의 사전·사후 신뢰도 계수

구분	Cronbach's α	
	사전	사후
인간의 보편 가치	.827	.808
다양성에 대한 가치 존중	.891	.759
세계 문제에 대한 흥미와 관심	.650	.795
세계 문제 해결에 대한 참여의식	.604	.773
세계 지향적인 태도	.563	.781

전, 사후 신뢰도 계수는 대부분 .6 이상으로 보였다. 이를 통해 세계 시민의식 구성요소의 내적 일관성을 확인할 수 있었다(표 2).

2) 자료 수집 및 분석

본 연구는 실험반을 대상으로 사전 · 사후 검사 설계를 적용하였다. 2016년 4월 1주부터 2016년 7월 1주까지 모두 10차시의 수업을 적용하였고 수업 전후 결과를 분석하였다. 지속가능발전교육 프로그램 적용 전 사전검사와 본 프로그램 적용 후의 인식을 유의수준 5%로 설정하여 대응표본 T검정으로 분석하였다. 사전검사는 프로그램 적용 전인 2016년 4월 8일 5교시에 실시하고, 사후검사는 프로그램 적용 후인 2016년 7월 1일 5교시에 20분간 실시하였다.

III. 프로그램의 개발과 적용

1. 프로그램 개발 절차

1) 개발 과정

지속가능발전교육에서 다루어지는 주제는 여러 교과를 통합 및 융합해야 하기 때문에 교과의 재구성은 필수적이다. 이를 위해서는 핵심 내용을 바탕으로 여러 교과서를 면밀히 분석하고 통합하는 과정이 필수적이다(이두현, 2015). 따라서 여러 교과의 교사들이 모여 교과서를 분석하고 지속가능발전교육 학습 주제를 선정하였으며, 연구 계획서를 작성 후 전문가의 검증을 거쳤다. 학습 목표에 따른 수업 모형을 선정한 후 이를 재구성하여 지속가능발전교육 프로그램을 개발하였다. 그 절차는 다음과 같다(그림 1).

2) 프로젝트 주제 선정

지역 사회, 즉 마을[7]은 ESD 핵심 내용인 네 가지 관점인 사회 · 환경 · 경제 · 문화를 모두 다룰 수 있는 주제이다(이두현, 2015). 다채로운 현상이 나타나고 그 안에서 다양한 문제가 발생하기 때문에 '작은 지구촌'으로도 불린다. 지역사회를 바탕으로 하기에 상황을 제시하기에 효과적이며, 학습자는 호기심과 관심도를 쉽게 높일 수 있다. 무엇보다 문제에 대한 인식과 해결 및 개선 방안에 대한 심도 있는 결과물이 만들어질 수 있어 수업에 대한 만족도가 높다. 따라서 본 프로그램은 지역사회(마을)를 연구 주제로 선정하였고, 2014년 한국과학창의재단의 ESD 실천교육연구회 지원 사업 대상으로 선정되어 연구를 진행해 왔다. '생마늘 프로젝트(우리 마을, 생태 마을을 만들며 느리게 살기)'라는 핵심 주제를 통해,

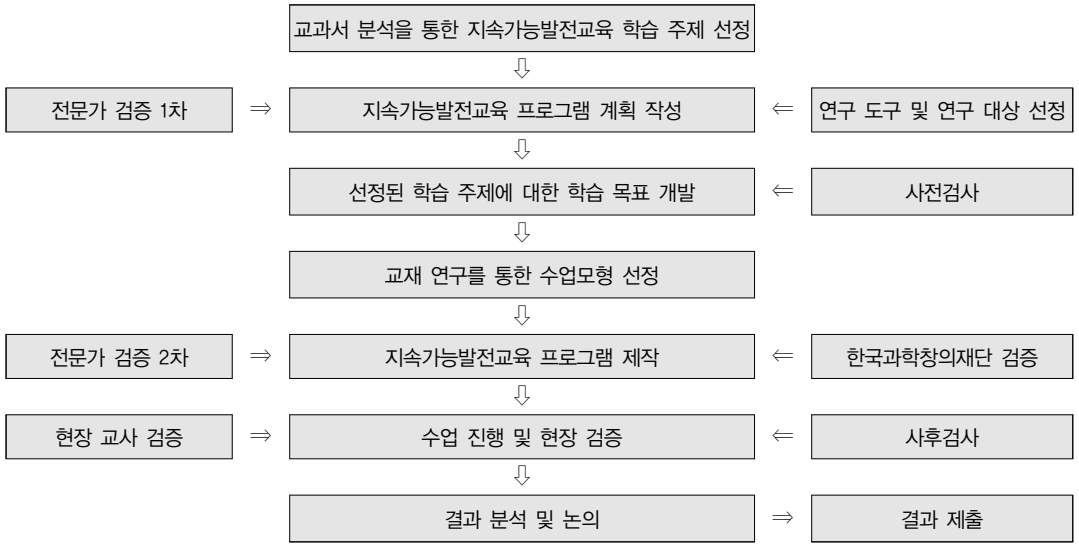


그림 1. 지속가능발전교육 프로그램 개발 과정

* 이두현, 2015:43을 재구성.

2014년 생마늘 프로젝트 Ⅰ(벽화마을, 마을 잡지), 2015년 생마늘 프로젝트 Ⅱ(우리 마을을 구해줘!) 프로그램을 개발하였다. 낡고 허름한 낙후된 공간을 새롭게 재생하고 마을 커뮤니티를 활성화시키는 과정을 담았다. 이어서 본 프로그램은 생마을 프로젝트 Ⅲ(우리 마을, 공정 여행 프로젝트)라는 세부 주제를 가지고 자신의 살고 있는 마을의 공정 여행 프로그램을 제작해 보는 활동을 담고자 하였다.

3) 교육과정 분석 및 ESD 핵심 주제 연관성 파악

'우리 마을, 공정 여행 프로젝트'라는 주제에 따른 스토리라인을 그린 후 교과목별로 수업 내용을 추출하였다. 본 프로그램을 개발하기 위해 추출된 교과목은 한국지리와 세계지리, 사회문화, 사회, 수학, 미술창작, 화법과 작문 등이다(그림 2). 단원별 교육내용을 분석한 후 우리 마을의 일반적인 특징과 문화를 조사해보는 1~2차시, 전 세계 및 우리나라 도시에서 진행하고 있는 공정 여행 프로그램의 사례를 탐구하고, 마을 공정 여행 요소를 찾아보는 3~4차시, 공정 여행 코스를 정하고 루트를 만들어보는 5~6차시, 공정 여행 코스를 지도로 디자인해 보는 7~8차시, 코스를 직접 여행해보며 홍보 UCC를 만들어보는 9~10차시로 스토리라인을 최종 구성하였다.

이러한 과정을 통해 학습자는 전 세계와 우리나라의 공정 여행 프로그램을 찾아 비교 분석해보며 공정 여행의 의미를 생각해 보고, 자신이 살고 있는 마을에서 진행해 볼 수 있는 공정 여행 프로그램을 코스를 개발하여 마을의 지속 가능성을 탐색해 보게 된다. 단순히 마을 공정 여행 프로그램을 개발하는 것이 아니라 실질적으로 마을에 적용해 봄으로써 실천 가능성을 평가 및 분석해 보게 된다. 작은 지구촌, 우리 마을의 문제 상황을

그림 2. 수업 내용 추출 구조도

* 이두현, 2015:45를 재구성.

표 3. 교육과정 분석과 ESD 핵심 주제 연관성 파악

세부과목	대단원	중단원	ESD 핵심 주제
한국지리	Ⅵ. 지역조사와 지리정보처리 Ⅷ. 국토의 지속가능한 발전	2. 지리정보와 지역조사 3. 환경 보전과 지속 가능한 발전	• 사회적 관점: 거버넌스 · 시민참여 • 환경적 관점: 에너지, 지속가능한 촌락 · 도시 • 문화적 관점: 문화적 다양성, 창의도시
세계지리	Ⅲ. 세계 여러 지역의 문화의 다양성 Ⅴ. 경제활동의 세계화	4. 세계의 축제 문화 3. 정보 통신의 발달과 서비스	• 사회적 관점: 거버넌스 · 시민참여 • 환경적 관점: 에너지, 지속가능한 촌락 · 도시 • 문화적 관점: 문화적 다양성, 창의도시
사회문화	Ⅲ. 문화와 사회	5. 문화변동, 문화의 세계화	• 사회적 관점: 거버넌스 · 시민참여 • 환경적 관점: 지속가능한 촌락 · 도시 • 경제적 관점: 지속가능한 생산 · 소비, 빈부격차 완화, 부의 공평한 분배 및 공유 • 문화적 관점: 문화적 다양성
사회	Ⅰ. 사회를 바라보는 창	2. 세상 이해	• 사회적 관점: 거버넌스 · 시민참여 • 환경적 관점: 지속가능한 촌락 · 도시 • 경제적 관점: 지속가능한 생산 · 소비, 빈부격차 완화, 부의 공평한 분배 및 공유 • 문화적 관점: 문화적 다양성
수학	Ⅲ. 도형의 방정식	1. 평면좌표	• 사회적 관점: 거버넌스 · 시민참여 • 환경적 관점: 지속가능한 촌락 · 도시
미술창작	1. 매체와 표현	2) 입체 표현	• 사회적 관점: 거버넌스 · 시민참여 • 환경적 관점: 지속가능한 촌락 · 도시 • 문화적 관점: 문화적 다양성, 창의도시
화법과 작문	4. 자기표현과 사회적 상호작용	3) 자기표현과 사회적 상호작용을 위한 활동	• 사회적 관점: 거버넌스 · 시민참여 • 환경적 관점: 지속가능한 촌락 · 도시 • 경제적 관점: 지속가능한 생산 · 소비, 빈부격차 완화 • 문화적 관점: 문화적 다양성, 창의도시

인식하게 되고, 해결책과 대안을 찾기 위해 다양한 아이디어를 내며, 이를 작품으로 표현해 보면서 자연스럽게 예술적 감성도 함께 키워나갈 수 있게 된다.

이에 따라 관련 교육과정 분석 후 지속가능발전교육의 핵심 주제와의 상호 연관성을 탐구하였다. 본 프로그램은 사회적 관점에서는 거버넌스와 시민참여가, 환경적 관점에서는 지속가능한 촌락과 도시, 에너지가 핵심 주제에 해당하였다. 경제적 관심에서는 부의 공평한 분배와 공유와 지속가능한 생산과 소비, 그리고 빈부 격차 완화가, 문화적 관점에서는 문화적 다양성과 창의 도시가 ESD 핵심 주제에 해당하였다.

2. 개발 프로그램과 현장 적용

1) 개발 프로그램

본 프로그램은 한국과학창의재단에서 제시한 양식을 활용하여 프로그램명, 수업 모형, 수업 과정을 담았다. 5개의 세부 프로그램은 각각 2차시씩 총 10차시 수업을 개발하였다. 차시별로 교수학습과정안, 평가계획과 평가지, 활동지, 교사용 자료 등으로 구성하였다. 개발 프로그램의 수업 전개도는 다음과 같다.

2) 현장 적용

본 프로그램을 개발한 후 2016년 4월부터 2016년 7월까지 모두 5개 주제, 10차시의 과정을 현장 학생들을 대상으로 적용하였다.

IV. 연구 결과

1. 대응표본 T검정

프로그램 적용 전후 차이 검증을 위해 대응표본 T검정(paired *t*-test)을 진행하였다. 그 분석 결과 학습자들의 인식이 사전에 비해 사후에 향상된 것을 알 수 있다. 시기별 학생들의 인식의 차이는 인간의 보편 가치 t=-18.309/

표 4. 수업 전개도

프로그램	수업 모형	수업 과정
1. 우리 마을을 소개합니다.	1단계: 문제파악 2단계: 아이디어 생성 및 선택 3단계: 아이디어 평가	1. 우리 마을 알아가기 - 우리 마을에 대한 정보를 수집하기 - 우리 마을의 특징을 표현할 수 있는 정보 찾기 2. 우리 마을과 친해지기 - 인포그래픽의 특징 알아보기 - 인포그래픽을 이용해 우리 마을 표현하기 3. 우리 마을 소개하기 - 정리하고 발표하기 - 모둠별 프로그램 상호평가하기
2. 우리 마을 공정 여행 거리 찾기		1. 공정 여행의 의미와 사례 파악하기 - 공정 여행의 의미와 특징 알아보기 - 국내외 공정 여행의 사례 파악하기 2. 공정 여행 '거리' 탐색하기 - 우리 마을, 주요 여행지 찾아보기 - 우리 마을, 공정 여행 '거리' 탐색하기 3. 공정 여행 '거리' 정리하고 발표하기 - 활용 가능한 프로그램 정리하고 발표하기 - 모둠별 프로그램 상호평가하기
3. 우리 마을 공정 여행 개발하기		1. 여행 프로그램(코스)의 사례 파악하기 - 일반 여행 프로그램(코스)와 공정 여행 프로그램의 차이를 비교하기 2. 공정 여행 프로그램의 테마 정하기 - 우리 모둠만의 공정 여행 프로그램의 주제와 목적 정하기 - 공정 여행 프로그램의 구성 정하기 3. 우리 마을 공정 여행 프로그램 개발하기 - 시간대별로 '거리' 나열하기 - 가장 적합한 방법으로 표현하기
4. 우리 마을 공정 여행 지도 디자인		1. 우리 마을 공정 여행 지도 디자인 공모전에 도전하기 - 마을 지도의 필요성과 효과 알아보기 - 다양한 마을 지도 디자인의 사례 살펴보기 2. 마을 지도 아이디어를 구상하고 작품 제작하기 - 마을 지도 아이디어 구상하기 -마인드맵 그리기 - 마을 지도 유형 정하고 디자인 구상하기 - 마을 지도 디자인 작품 제작하기 3. 마을 지도 평가하기 - 우리 마을 공정 여행 지도 발표하기 - 모둠별 프로그래머 상호 평가하기
5. 우리 마을 공정 여행 UCC[8]		1. 우리 마을 공정 여행 프로젝트 자료로 UCC 계획하기 - 우리 마을에서 찾아본 공정 여행 자료 분석하기 - 공정 여행을 표현하기 위한 주제 정하기 - 시나리오 작성 및 역할 분담하기 2. '우리 마을 공정 여행기 UCC' 제작하기 - 공정 여행 '거리', '인물', '뉴스' 찾아 촬영하기 - UCC 완성하기, SNS, 유튜브 등에 탑재하여 공유하기 3. 세상을 바꾸는 공정 여행 UCC 상영회하기 - 모둠별 제작 UCC 발표하기 - 모둠별 프로그램 상호평가하기

p=.000, 다양성에 대한 가치 존중 t=-15.341/p=.000, 세계 문제에 대한 흥미와 관심 t=-17.490/p=.000, 세계 문제 해결에 대한 참여의식 t=-15.700/p=.000, 세계 지향적인 태도 t=-21.577/p=.000로 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 분석되었다.

표 5. 주요 활동 내용 및 활동사진

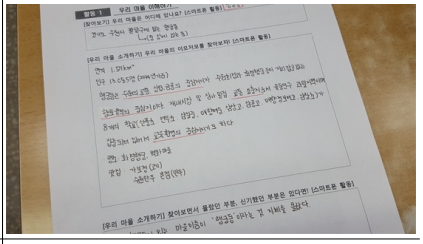
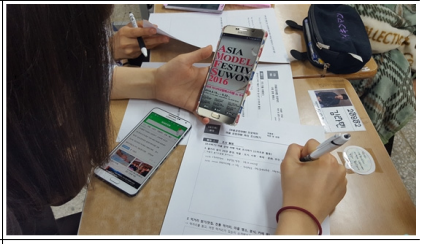
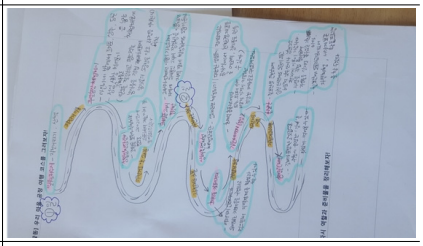
차시	주제	활동사진 및 활동 내용	
1~2	우리 마을을 소개합니다.		
		모둠별 마을 조사 활동	모둠 활동지 작성
3~4	우리 마을, 공정 여행 거리 찾기		
		모둠별 공정 여행 사례 찾기	우리 마을 공정 여행 거리 찾기
5~6	우리 마을, 공정 여행 프로그램 개발하기		
		우리 마을 공정 코스 찾아보기	우리 마을 공정 여행 코스 정리하기
7~8	우리 마을, 공정 여행 지도 디자인		
		마을 공정 여행 코스 디자인하기	마을 공정 여행 코스 디자인 완성하기
9~10	우리 마을, 공정 여행 UCC		
		공정 여행 영상 자료 제작하기	공정 여행 홍보 영상 발표하기

표 6. 사전검사와 사후검사의 대응표본 T검정

구분	평균	N	표준편차	*t*	유의확률(양측)
사전 인간의 보편 가치 합계	11.5	100	2.53	-18.309***	.000
사후 인간의 보편 가치 합계	19.1	100	3.18		
사전 다양성에 대한 가치 존중 합계	12.5	100	3.28	-15.341***	.000
사후 다양성에 대한 가치 존중 합계	19.0	100	3.14		
사전 세계 문제에 대한 흥미와 관심 합계	11.3	100	2.41	-17.490***	.000
사후 세계 문제에 대한 흥미와 관심 합계	18.5	100	3.35		
사전 세계 문제 해결에 대한 참여의식 합계	13.2	100	1.84	-15.700***	.000
사후 세계 문제 해결에 대한 참여의식 합계	18.9	100	2.92		
사전 세계 지향적인 태도	11.7	100	1.71	-21.577***	.000
사후 세계 지향적인 태도	19.0	100	3.09		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

표 7. 인간의 보편 가치 대응표본 T검정

항목		N	사전	사후	*t*
			M(SD)	M(SD)	
인간의 보편 가치 합계		100	11.5(2.53)	19.1(3.18)	-18.309***
하위 영역	인간존중	100	2.35(.59)	3.68(.85)	-11.879***
	정의	100	2.66(.59)	3.94(.78)	-12.084***
	협력	100	2.23(.68)	3.83(.85)	-14.182***
	평등	100	2.02(.58)	3.80(.85)	-17.437***
	인권	100	2.24(.82)	3.92(.88)	-14.242***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

2. 항목별 비교 분석

1) 인간의 보편 가치

인간의 보편 가치에 대한 프로그램 적용 전후 차이 검증을 위해 대응표본 T검정(paired *t*-test)을 진행하였다. 그 분석 결과, 프로그램 적용 전후에 유의미한 차이가 나타났다. 인간 존중의 평균점수는 사전 2.35에서 사후 3.68로 증가하였으며 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(t=-11.879, $p<.001$). 정의 영역 평균점수는 사전 2.66에서 사후 3.94로 증가하였고(t=-12.084, $p<.001$), 협력 영역의 평균점수는 사전 2.23에서 사후 3.83으로(t=-14.182, $p<.001$), 평등 영역의 평균점수는 사전 2.02에서 사후 3.80으로(t=-17.437, $p<.001$), 인권 영역의 평균점수는 사전 2.24에서 사후 3.92(t=-14.242, $p<.001$)로 모든 영역에서 증가하여 통계적으로도 유의한 결과를 보였다.

2) 다양성에 대한 가치 존중

다양성에 대한 가치 존중에 대한 프로그램 적용 전후 차이 검증을 위해 대응표본 T검정(paired *t*-test)을 진행하였다. 그 분석 결과, 프로그램 적용 전후에 유의미한 차이가 나타났다. 우리 문화에 대한 정체성과 자긍심 영역 평균점수는 사전 2.54에서 사후 3.76으로 증가하였고(t=-11.513 $p<.001$), 문화상대주의적 의식 성향 영역의 평균점수는 사전 2.48에서 사후 3.83으로(t=-11.486, $p<.001$), 타문화에 대한 관심과 흥미 영역의 평균점수는 사전 2.70에서 사후 3.61로(t=-7.489, $p<.001$), 타문화에 대한 이해와 수용 영역은 사전 2.57에서 사후 4.04(t=-12.235, $p<.001$), 반 편견 의식 영역의 평균점수 사전 2.18에서 사후 3.70(t=-14.762, $p<.001$)으로 모든 영역에서 증가하여 통계적으로도 유의미한 결과를 보였다.

3) 세계 문제에 대한 흥미와 관심

세계 문제에 대한 흥미와 관심에 대한 프로그램 적용 전후 차이 검증을 위해 대응표본 T검정(paired *t*-test)을 진행하였다. 그 분석 결과, 프로그램 적용 전후에 유의미한 차이가 나타났다. 환경 문제의 평균점수는 사전

표 8. 다양성에 대한 가치 존중 대응표본 T검정

항목		N	사전	사후	*t*
			M(SD)	M(SD)	
다양성에 대한 가치 존중		100	12.47(3.28)	18.94(3.14)	-15.341***
하위 영역	우리 문화에 대한 정체성과 자긍심	100	2.54(.72)	3.76(.85)	-11.513***
	문화상대주의적 의식 성향	100	2.48(.85)	3.83(.91)	-11.486***
	타문화에 대한 관심과 흥미	100	2.70(.89)	3.61(.94)	-7.489***
	타문화에 대한 이해와 수용	100	2.57(.80)	4.04(.88)	-12.235***
	반 편견의식	100	2.18(.66)	3.70(.81)	-14.762***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

표 9. 세계 문제에 대한 흥미와 관심 대응표본 T검정

항목		N	사전	사후	*t*
			M(SD)	M(SD)	
세계 문제에 대한 흥미와 관심		100	11.29(2.41)	18.52(3.35)	-17.490***
하위 영역	환경 문제	100	2.65(.63)	3.67(.94)	-9.266***
	에너지 문제	100	2.32(.86)	3.81(.87)	-13.368***
	테러와 전쟁	100	2.15(.73)	3.69(.91)	-14.056***
	평화 정착	100	2.33(.70)	3.72(.91)	-13.199***
	기아 문제	100	1.84(.80)	3.63(.88)	-14.054***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

표 10. 세계 문제 해결에 대한 참여의식 대응표본 T검정

항목		N	사전	사후	*t*
			M(SD)	M(SD)	
세계 문제 해결에 대한 참여의식		100	13.15(1.84)	18.85(2.92)	-15.700***
하위 영역	환경의식과 참여	100	2.46(.74)	3.70(.85)	-10.273***
	평등과 정의, 사랑	100	2.74(.44)	3.71(.76)	-10.474***
	아동, 여성, 노동자의 권리 보호	100	2.58(.64)	3.80(.79)	-12.190***
	대화와 타협을 통한 갈등 해소	100	2.88(.33)	3.94(.84)	-11.818***
	문제 해결의 의지	100	2.49(.70)	3.70(.80)	-11.661***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

2.65에서 사후 3.67로 증가하였으며 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(t=-9.266, $p<.001$). 에너지 문제 영역 평균점수는 사전 2.32에서 사후 3.81로 증가하였고(t=-13.368, $p<.001$), 테러와 전쟁 영역 평균점수는 사전 2.15에서 사후 3.69로(t=-14.056, $p<.001$), 평화 정착 영역의 평균점수는 사전 2.33에서 사후 3.72로(t=-13.199, $p<.001$), 기아 문제 영역의 평균점수는 사전 1.84에서 사후 3.63(t=-14.054, $p<.001$)으로 모든 영역에서 증가하여 통계적으로도 유의한 결과를 보였다.

4) 세계 문제 해결에 대한 참여의식

세계 문제 해결에 대한 참여의식과 관련하여 프로그램 적용 전후 차이 검증을 위해 대응표본 T검정(paired *t*-test)을 진행하였다. 그 분석 결과, 프로그램 적용 전후에 유의미한 차이가 나타났다. 환경의식과 참여 영역 평균점수는 사전 2.46에서 사후 3.70으로 증가하였고(t=-10.273, $p<.001$), 평등과 정의, 사랑 영역 평균점수는 사전 2.74에서 사후 3.71로(t=-10.474, $p<.001$), 아동, 여성, 노동자의 권리 보호 영역의 평균점수는 사전 2.58에서 사후 3.80으로(t=-12.190, $p<.001$), 대화와 타협을 통한 갈등 해소 영역은 사전 2.88에서 사후 3.94(t=-11.818, $p<.001$), 문제 해결의 의지 영역의 평균점수는 사전 2.49에서 사후 3.70(t=-11.661, p<.001)으로 모든 영역에서 증가하여 통계적으로도 유의미한 결과를 보였다.

표 11. 세계 지향적인 태도 대응표본 T검정

항목		N	사전	사후	*t*
			M(SD)	M(SD)	
세계 지향적인 태도		100	11.66(1.71)	19.01(3.09)	-21.577***
하위 영역	상호협력	100	2.09(.55)	3.88(.90)	-16.936***
	상호의존	100	2.31(.58)	3.73(.89)	-13.098***
	세계문화유산의 존중	100	2.39(.60)	3.85(.89)	-14.325***
	국제기구에 대한 신뢰	100	2.43(.56)	3.81(.76)	-13.901***
	세계시민의 역할	100	2.44(.54)	3.74(.77)	-14.372***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

5) 세계 지향적인 태도

세계 지향적인 태도에 대한 프로그램 적용 전후 차이 검증을 위해 대응표본 T검정(paired *t*-test)을 진행하였다. 그 분석 결과, 프로그램 적용 전후에 유의미한 차이가 나타났다. 상호 협력 영역 평균점수는 사전 2.09에서 사후 3.88로 증가하였고(t=-16.936, $p<.001$), 상호의존 영역 평균점수는 사전 2.31에서 사후 3.73으로(t=-13.098, $p<.001$), 세계문화유산의 존중 영역의 평균점수는 사전 2.39에서 사후 3.85로(t=-14.325, $p<.001$), 국제기구에 대한 신뢰 영역은 사전 2.43에서 사후 3.81(t=-13.901, $p<.001$), 세계시민의 역할 영역의 평균점수는 사전 2.44에서 사후 3.74(t=-14.372, $p<.001$)로 모든 영역에서 증가하여 통계적으로도 유의미한 결과를 보였다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 지역사회(마을)를 기반으로 한 지속가능발전교육 프로그램을 개발하고 이를 검증하여 현장 적용성이 높은 수업 모델을 발굴하였다. 이에 대한 학습결과가 학습자의 세계시민의식 함양에 어떠한 미치는지 심층적으로 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램은 지속가능발전교육의 사회, 환경, 경제, 문화의 4가지 핵심 주제를 모두 연계한 수업 모델로 활용할 수 있다. 거번너스와 시민참여의 사회적 관점, 지속가능한 촌락·도시와 에너지의 환경적 관점, 부의 공평한 분배와 공유, 지속가능한 생산과 소비의 경제적 관점, 창의 도시 및 문화적 다양성의 문화적 관점을 적용한 모델로 현장 교육에서 교과별 연계 수업으로 활용 가치가 크다.

둘째, 프로그램의 검증을 위해 실험반을 대상으로 본 수업을 진행하였고, 개발된 프로그램이 세계시민의식에 미치는 영향을 분석하였다. 사전-사후 검사 결과 인간의 보편 가치, 다양성에 대한 가치 존중, 세계 문제에 대한 흥미와 관심, 세계 문제 해결에 대한 참여의식, 세계 지향적인 태도에서 모두 유의미한 결과를 보였다.

셋째, 학습자들이 살고 있는 거주 공간, 즉 지역사회(마을)를 대상으로 지속가능발전교육을 현장 교육에 적용하여 그 가능성을 검증한 프로그램으로 활용 가치가 크다. 상황 제시에서 보다 쉽게 학습자의 호기심과 흥미를 이끌어 낼 수 있었고, 자발적으로 참여하고자 하는 의지가 높았다. 또한 함께 문제를 파악하고, 아이디어를 내고, 해결책과 대안을 제시하는 과정에서 높은 창의성과 협업적 태도를 엿볼 수 있었다. 즉 지속가능발전교육에서 마을은 전 지구적 문제가 발생하는 지구의 축소판으로 다양한 수업을 전개할 수 있는 실천적 장이 될 것이다.

이와 같은 결론을 바탕으로 다음과 같이 제언하고자 한다. 첫째, 본 연구는 실험반의 전후 검사만을 통해 그 효과성을 검증한 것으로, 추후 보다 다채로운 연구 활동이 이루어진다면 더욱 유의미한 수업 자료가 개발될 것이다. 둘째, 본 연구의 결과는 ESD 지원단과 ESD 실천교육연구회 활동에 있어서 지역사회(마을)를 기반으로 한 연구가 더욱 확대되는 계기가 될 것이다.

註

1) 리우선언과 의제21에서 목표로 하는 세 가지 차원의 목표는 정치적, 혹은 문화적 과제들이 추가되어 다양하게 발전하였고 2002년 남아프리카공화국 요하네스버그에서 열린 지속가능발전 세계정상회의(World Summit on Sustainable Development)에

서 리우선언 이후 10년간의 성과를 점검하고 지속가능발전을 위한 요하네스버그 선언(The Johannesburg Declaration on Sustainable Development, 이하 요하네스버그 선언)을 채택되어 구체적인 대처 방안을 세우기 위한 실시계획이 합의되었다(박자행, 2018 재인용). 정부 기관을 비롯하여 비영리기구, 기업 등 다양한 기관들이 참여하고 완성되었다.

2) 2001년 UN에서 지속가능발전을 저해하는 요인들을 해결하기 위해 채택되었다. 8개의 목표와 21개의 세부 목표로 구성되어 있으나 사회적인 문제에 한정되어 이후 확대 개편에 대한 논의가 진행되었다.

3) 2002년 남아프리카 공화국 요하네스버그에서 열린 지속가능발전 세계정상회의(WSSD)에서 지속가능발전교육 10년을 제안하였다. 이를 국제연합(UN)에서 받아들여 '유엔지속가능발전교육10년(UN Decade of Education for Sustainable Development)'을 추진하였다. 세계 각국에서도 지속가능발전교육에 대한 추진 전략을 세워 이를 실천하기 위한 다양한 노력을 기울이고 있다(이선경 등, 2005 재인용).

4) 지리교육에서 지역은 항상 중요한 학습대상이었으며(김다원, 2018 재인용), 일반적으로 지역 학습의 최소 단위로 지역사회, 즉 마을은 지리 수업에 활용되었다(이두현, 2015). 어떤 개인 혹은 집단이 장소에 부여하는 의미, 애착 등의 '장소감(sense of place)'이 발현되는 장소로서(Semken, 2005; 김혜진, 2018 재인용) 마을은 초등 사회(지리) 교육에서부터 자주 활용되어 왔다. 이는 저학년 시기부터 학습들이 마을에서 생활하면서 장소적 애착과 정체성이 형성되었기 때문이다. 따라서 고학년이 되어서도 마을은 학습자의 지적 호기심을 자극하면서 동시에 수업 참여도를 높일 수 있는 중요한 학습 대상이다(이두현, 2015 재인용).

5) 인문사회계열로 총 7개 반 사전검사 후 남학생 3개 반은 연구 대상에서 제외하고, 동질성이 큰 여학생 4개 반을 실험반으로 선정하였다.

6) 현장 전문가는 지리, 통합사회, 물리, 실과 등 전공 초·중등 교사로, 외부 전문가는 석사학위 소지 교사 3인, 박사학위 소지 교사 1인, 지리교육과 교수 1명으로 구성하였다.

7) 오늘날 사람들의 삶과 정치·경제·사회·문화적 활동이 이루어지는 주된 공간이 도시(Heffron and Downs, 2012; Lambert and Balderstone, 2010; 이동민 등, 2016 재인용)이기는 하지만 도시보다 작은 단위인 마을에서도 시민들의 삶과 정치·경제·사회·문화 등의 분야에서 다채로운 활동이 이루어지고 있다.

8) 마을 체험과 공정 여행 UCC를 제작하는 과정은 9~10차시 이전에 모둠별 과제로 제시하였다. 미흡한 부분들은 9차시를 통해 완성하였고, 10차시에는 마을 공정 여행 UCC 발표회를 진행하였다.

참고문헌

강민정·이성희·김윤태·이상원, 2018, "지속가능발전목표(SDGs) 1-4 영역에 근거한 지속가능발전교육 프로그램 개발 및 적용," 한국초등교육, 29(1), 81-99.

고영호, 2003, "사회과 수업내용의 재구성 방안: 사회과 교과서 재구성 수업," 사회과학교육연구, 6, 51-74.

교육부, 2016, 「2015 개정교육과정 총론 해설: 초등학교」.

구본정, 2015, "초등사회과 프로젝트 학습 설계방안 연구," 부산교육대학교 석사학위논문.

권영락·이재영·김찬국·안재정·서은정·남윤희·박은화·최소영·안유민, 2016, "2015개정 환경 교육과정의 개정 방향과 주요 내용," 환경교육, 29(4), 363-383.

김광호, 2016, "지속가능한 발전을 위한 세계시민교육," 통상법률, 132, 3-8.

김근영, 2018, "지속가능발전교육에 기초한 미술과와 사회과의 통합수업이 세계시민의식에 미치는 영향: 고등학교 1학년을 중심으로," 이화여자대학교 석사학위논문.

김다원, 2018, "초등학교 지리교육과정에서 지역학습 구성방식과 내용구성 변화 분석," 한국지리학회지, 7(3), 261-274.

김선미·남경희, 2003, 「청소년의 세계시민 자질에 관한 연구」, 서울: 한국청소년개발원.

김영순·김창아·최승은·이남형·윤현희, 2015 "지속가능발전교육(ESD) 프로그램 개발에 참여한 초등교사의 경험에 대한 연구," 열린교육연구, 23(2), 129-152.

김영순·정소민·윤현희, 2016, "세계시민교육과 지속가능발전교육의 연계 방식에 관한 탐색적 논의," 중등교육연구, 64(3), 521-546.

김영희, 2008, "초등학교 5학년 사회과 '인간과 공간' 영역의 지속가능발전교육 프로그램 개발," 한국교원대학교 석사학위논문.

김혜진, 2018, “초등 지리교육에서 재현된 ‘장소감’ 내용 분석,” 한국지리학회지, 7(3), 275-287.

대통령자문 지속가능발전위원회 편, 2005, 「유엔 지속가능발전교육 10년을 위한 국가 추진 전략 개발 연구」, 서울: 대통령자문 지속가능발전위원회.

대통령자문 지속가능발전위원회 편, 2006, 「국가지속가능발전 전략 및 이행계획」, 서울: 대통령자문 지속가능발전위원회.

박자행, 2018, “지속가능발전교육(ESD)관점의 박물관 교육 프로그램 개발 연구: DMZ박물관을 중심으로,” 한국전통문화대학교 석사학위논문.

송지혜, 2014, “중등학교 지속가능발전교육에 관한 지리 교과서 분석,” 성신여자대학교 석사학위논문.

신은수·박은혜, 2012, “지속가능발전 교육을 위한 유아교육과정의 재방향 설정,” 육아지원연구, 7(1), 27-50.

신형식, 2016, “경주 제66차 유엔 NGO 컨퍼런스가 한국시민교육에 주는 함의: 지속 가능한 발전과 세계시민교육,” KDF 리포트, 2, 1-20.

신혜영, 2006, “서울지역 초등학생의 세계시민의식 실태 분석,” 서울교육대학교 석사학위논문.

안영희, 2007, “지속가능발전교육을 위한 국어 교과서 분석 및 개선 방안,” 한국교원대학교 석사학위논문.

오세경·오영훈·최희, 2016, “세계시민교육과 연계한 지속가능발전교육에 대한 초·중등학교 교사의 인식,” 인문사회21, 7(5), 87-101.

이동민·권은주·최재영, 2016, “초등사회과 지리영역에서 도시 관련 내용에 대한 다중스케일적 수업 적용 방안 모색,” 한국지리학회지, 5(3), 263-273.

이두현, 2015, “지속가능발전교육 프로그램 개발 및 적용: 지속가능한 마을 만들기 프로젝트를 중심으로,” 한국사진지리학회지, 25(4), 39-53.

이선경·이재영·이순철·이유진·민경석·심숙경·김남수·하경환, 2005, “우리나라 지속가능발전교육의 현황과 활성화 방안,” 한국환경교육학회 2005년 전반기 학술대회 발표논문집, 11-23.

이정선, 2003, “지속가능성을 위한 환경교육(EEFS) 내용 분석: 제7차 교육과정의 초등학교 3.4학년 교과서를 중심으로,” 서울교육대학교 석사학위논문.

장연자, 2019, “세계시민교육에 기반한 미술교과 지속가능발전교육,” 조형교육, 71, 283-299.

장주혜, 2008, “초등학생의 세계시민의식에 관한 연구: 5, 6학년을 중심으로,” 경인교육대학교 석사학위논문.

전희준, 2014, “토의활동에 중점을 둔 지속가능발전교육이 유아의 의사소통능력 및 환경친화적 태도에 미치는 효과,” 중앙대학교 석사학위논문.

정미숙, 2005, “독일의 지속가능발전교육 프로젝트 ‘BLK Program 21’ 조사 및 분석 연구,” 한국교원대학교 석사학위논문.

지은림·선광식, 2007, “세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련 변인 분석,” 시민교육연구, 39(4), 115-134.

채보미, 2015, “초등 사회과에서의 지속가능발전교육 프로그램이 세계시민의식에 미치는 영향,” 글로벌교육연구, 7(3), 111-132.

최돈형, 2004, “학교환경교육의 태동, 발전 그리고 미래,” 한국환경교육학회 2004년 후반기 학술대회 발표논문집, 25-42.

최돈형, 2005, “지속가능한 미래와 학교환경교육,” 한국환경교육학회 2005년 전반기 학술대회 발표논문집, 24-42.

최돈형 편역, 2005, 「환경교육학입문」, 서울: 원미사.

최지연·황동국·이태석·유동현·이상원, 2017, “지속가능발전교육 수업 모형의 개발,” 학습자중심교과교육연구, 17(13), 41-64.

통영시, 2007, 「유엔지속가능발전교육 통영센터(통영RCE) 장기운용계획」.

통영시, 2009, 「지속가능한 미래를 위한 시민인식 조사」.

통영시지속가능발전교육재단, 2011, 「2011 배움과 나눔의 보고서」.

통영시지속가능발전교육재단, 2012, 「2012 배움과 나눔의 보고서」.

허양원·문윤섭, 2010, “지속가능 발전교육 연구학교 적용 과정에서의 참여 교사 경험 이해,” 환경교육, 23(3), 17-34.

황세영, 2018, “세계시민의식 개념의 지속가능발전교육 기여 가능성에 대한 질적 사례연구,” 환경교육, 31(1), 35-52.

황주리 역, 2013, 「내일의 교육을 그리다 : 유엔 지속가능발전교육 10년(DESD, 2005-2014)」, 서울: 유네스코 한국위원회.

Heffron, S.G. and Downs, R.M., eds., 2012, *Geography for Life: National Geography Standards*, 2nd edition, Washington D.C.: National Council for Geographic Education.

Lambert, D. and Balderstone, D., 2010, *Learning to Teach*

Geography in the Secondary School, 2nd edition, London: Routledge.

Semken, S., 2005, Sense of place and place-based introductory geoscience teaching for American Indian and Alaska native undergraduates, *Journal of Geoscience Education*, 53(2), 149-157.

UNESCO, 2005, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: International Implementation Scheme*, Paris: UNESCO.

UNESCO, 2010, *Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*, Paris: UNESCO (이봄미 역, 2013,「지속가능발전교육 렌즈: 정책 및 실행 평가도구」, 서울: 유네스코 한국위원회).

UNESCO, 2012a, *Education for Sustainable Development Sourcebook*, Paris: UNESCO (한민경 역, 2013,「지속가능발전교육 길잡이」, 서울: 유네스코 한국위원회).

UNESCO, 2012b, *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*, Paris: UNESCO.

UNESCO, 2012c, *Education for Sustainable Development Good Practices in Early Childhood*, Paris: UNESCO.

United Nations Secretary-General, 2014, *Global Education First Initiative*, New York: United Nations.

World Commissionon Environment and Development, 1987, *Our Common Future,* Oxford: Oxford University Press.

2015 세계교육포럼 홍보 홈페이지, http://www.wef2015.go.kr

교신 : 이두현, 16322, 수원시 장안구 서부로 2198번길 22, 수원 영생고등학교(이메일: kissmenet@hanmail.net)

Correspondence : Du Hyun Lee, 16322, 22 2198beon-gil, Seobu-ro, Jangan-gu, Suwon-si, Gyeonggi-do, Korea, Youngsaeng High School (Email: kissmenet@hanmail.net)

투 고 일: 2019년 11월 17일
심사완료일: 2019년 12월 8일
투고확정일: 2019년 12월 15일