

한국 개발 NGO의 세계시민교육 운영과 시사점: 월드비전 세계시민학교 사례를 중심으로*

한비아** · 김경주***

요약

이 연구는 한국 개발 NGO의 국내 세계시민교육 운영과 성과를 분석하는데 초점을 두었다. 그동안 한국의 개발 NGO는 유네스코와 함께 세계시민교육에 적극적으로 참여해 왔으나, 어떻게 운영해 왔는지에 대해서는 잘 알려지지 않았다. 이에 본 연구는 한국의 대표적인 개발 NGO이자 세계시민교육을 선도해온 월드비전의 사례를 중심으로, 개발 NGO의 세계시민교육 운영 방식을 체계적으로 분석하였다. 연구 결과 첫째, 학교 공교육의 제도권을 통해 세계시민교육을 양적으로 확산시켰다. 둘째, 세계시민교육의 핵심요소가 균형 있게 들어간 양질의 교육 콘텐츠를 개발하였다. 셋째, 기관의 전문인력과 안정된 시스템을 구축하여 세계시민교육의 전문성을 확보하였다. 넷째, 세계시민교육 강사양성과 보수교육을 통해 이들을 세계시민교육의 파트너이자 실천가로 양성하였다.

주제어 : 세계시민교육, NGO의 세계시민교육, 개발교육, 개발 NGO, 월드비전

* 이 글은 월드비전(2021)에서 발간한 ‘월드비전 세계시민교육의 현황과 성과 분석’ 보고서 일부를 수정·보완한 것임.

** 이화여자대학교 초빙교수(제1저자), hanbiya24@gmail.com

*** 전남여성가족재단 연구원(제2저자, 교신저자), kyungjukim83@gmail.com

I. 서론

1960년대 개발교육과 국제이해교육으로 시작된 세계시민교육은 1990년대부터 세계화가 급속히 진행됨에 따라 국제사회의 관심을 받아왔다. 이후 2015년 세계시민교육이 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals: SDGs)의 세부과제 중 하나로 설정되고, 새로운 글로벌 교육의제로 채택되면서 세계시민교육의 중요성이 더욱 대두되고 있다.

한국의 세계시민교육은 크게 유네스코 국제기구와 개발협력 비정부단체(이하 개발 NGO)를 중심으로 이루어지고 있다. 유네스코는 평화와 국제이해교육으로써 세계시민교육을 논의해오다가, 2012년 반기문 유엔 사무총장의 글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative: GEFI) 이후 본격적으로 세계시민교육을 주도하게 되었다(UNESCO, 2015; 강순원 외, 2019). 이어 2015년 한국에서 개최된 세계교육포럼(World Education Forum)에서 세계시민교육이 교육의제로 채택되면서 유네스코는 교육부와 협력하여 교사연수를 통해 세계시민교육을 확산시키고 있다. 이와 발맞추어 세계시민교육에 대한 콘텐츠 개발, 교사 및 학생 대상 교육 및 훈련 강화, 교육 평가 척도 개발 등 학교를 대상으로 하는 세계시민교육 연구가 활발하게 진행되고 있다(김진희, 임미은, 2014; 조지민, 2016).

한편 개발 NGO는 2000년대 이후 옥스팜의 세계시민교육이 국내 시민사회에 소개되면서 해외원조의 개발교육이 세계시민교육으로 부상하였다. 이에 따라 일부 개발 NGO는 2010년부터 학교를 매개로 세계시민교육을 시작하고 교원연수를 진행하였다(강순원 외, 2019).

이와 더불어 개발 NGO는 글로벌 연대의 관점에서 세계시민성 함양과 SDGs 달성에 주안점을 두고 유네스코와 함께 세계시민교육의 한 축을 담당하고 있다.

현재 세계시민교육을 운영하는 NGO는 36개 단체로, 개발 NGO 이외에도 인권, 환경, 교육 NGO가 있다(KCOC, 2019). 각각의 시민단체들이 세계시민교육을 확산시키기 위해 다양한 활동을 진행해왔음에도 불구하고 어떤 방식으로 세계시민교육을 운영해왔는지, 이를 통해 세계시민교육에 어떤 역할과 기여를 했는지에 대해서는 학술적 차원에서 거의 연구된 바가 없다. 이 연구에서는 양적·질적으로 국내 세계시민교육을 선도해온 대표적인 개발 NGO 월드비전을 연구 대상으로 삼았다. 월드비전의 세계시민교육 사례를 분석하여 그간 알려지지 않은 개발 NGO의 세계시민교육 운영 방식과 그 성과에 대해 주목하고자 한다.

월드비전은 기존의 개발교육을 세계시민교육 관점으로 확장하여 2007년 세계시민학교를 만들고 ‘지도 밖 행군단’이라는 청소년 캠프를 개최하였다. 그해 중고등학생 50명을 대상으로 시작한 세계시민교육은 교육자 수가 2020년 기준 누계 약 400만 명에 달하였다. 아울러, 세계시민교육 강사 및 교사가 800명 이상으로 늘어나는 등 폭발적인 양적 팽창을 이루며 대표적인 개발 NGO의 세계시민교육 기관으로 자리잡았다.

이에 월드비전 세계시민학교의 운영 사례 분석을 통해 개발 NGO의 세계시민교육에 대한 경험을 공유하고, 향후 타 NGO 및 관련사회기관에 세계시민교육의 방향성과 시사점을 제공하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 개발교육과 세계시민교육

1) 세계시민교육의 등장과 그 배경

세계시민교육(Global Citizenship Education: GCE)은 유네스코의 세계 시민교육과 개발 NGO의 세계시민교육의 두 축으로 전개되었다. 유네스코 세계시민교육은 1940년대 후반에 시작된 국제이해교육과 1953년에 출발한 유네스코학교의 국제이해교육이 그 뿌리이다(정우탁, 2022). 한편, 1960년대 개발 NGO는 후원자와 일반 대중에게 그들이 일하는 지역의 정치, 경제, 사회적 배경을 알리기 위한 개발교육에서 비롯되었다(Bourn, 2015). 특히 영국 구호개발 NGO 옥스팜은 이를 공교육 교육과정에 도입하는 등 개발교육 확산에 결정적인 역할을 하였다(Heywood, 2018).

이 배경에는 1970년대 유럽 강대국들이 식민통치에서 독립한 국가들을 위한 공적 원조액과 프로그램 확대가 있었다. 이 국가들은 해외원조에 대한 자국민의 지지와 협력 확보를 위해 국가 차원의 개발교육이 필요했고 또한 개발교육 자체가 교육적 가치가 있다고 판단했다. 따라서 교육부는 해외 원조기관과 함께 공교육 안에서 개발교육을 하게 된 것이다(Bourn, 2015).

그러나 이 시기의 개발교육은 다분히 이분법적이었다. 지구 북반부(Global North) 선진국은 자금과 자원을 가지고 빈곤 등 지구 문제를 해결하는 시혜자로, 지구 남반부(Global South) 개발도상국은 문제의 원인이자 수혜자라는 전제를 바탕으로 하였다(Jefferess, 2008). 이

런 이분법적 교육은 개발도상국을 보는 시각이 식민시대적이라는 비판을 면치 못했다. 탈식민주의 이론 학자들은 개발도상국들의 빈곤 등 다양한 문제가 부와 힘의 불평등에서 유래했고, 개인보다는 구조와 시스템의 문제라고 주장하면서 개발교육에 비판적 사고와 사회정의라는 개념을 도입하였다(Andreotti, 2006; Biesta, 2015).

서구 국가들도 개발도상국의 문제가 저개발이 아니라 무역구조를 비롯한 불공정한 국제 구조 및 시스템에 있다는 점을 인식하고, 단순한 원조가 아닌 근본적인 구조적 문제의 해결방안을 모색하기 시작했다. 이에 따라 해외원조에 대한 대국민 이해와 협력증진 강화가 주요 목적이었던 ‘개발교육’이 불평등, 불공정의 원인을 캐묻고 문제 해결을 위한 ‘세계교육’으로 전환하기 시작한 것이다(Pashby, 2011; Scheunpflug & Asbrand, 2006)

그 후 1980, 90년대의 탈냉전시대와 세계화과정을 거치면서 ‘개발’이라는 한정적 혹은 전근대적 용어가 퇴색하고 세계(global)라는 포괄적인 단어가 각광받으면서 개발교육 대신 세계학습(global learning) 또는 세계교육(global education)이란 개념이 등장했다. ‘세계’를 ‘학습’하기 위해서는 개발 이외에도 세계화 시대에 걸맞는 세계적 이슈, 인권, 환경, 다문화 등에 대한 주제 교육이 필요하게 되었다.

개발교육이라는 용어도 1990년대 후반에 들어서면서 크게 달라졌다. 개발교육을 주도해온 대부분의 유럽 NGO들은 개발교육과 세계학습(global learning) 또는 세계교육(global education)을 혼용하거나(UNESCO, 2015) 개발교육이란 단어를 세계시민교육으로 대체했다. 개발교육의 선두주자라 할 수 있는 옥스팜 역시 1997년 세계시민교육으로 용어를 전환하고(Oxfam, 1997), 세계시민교육의 목적을 ‘청소

년들이 복잡한 국제문제에 비판적이면서 적극적으로 개입할 수 있는 능력과 보다 공정하고 지속가능한 세상을 만드는 능력을 키우는 데 도움을 주는 교육'이라고 정의하고 있다(Oxfam, 2006).

2) 세계시민교육 이론과 비판

개발교육 혹은 세계시민교육은 다양한 비판을 받아왔다. Biccum (2005)은 세계시민교육이 신자유주의로 만들어진 세계화의 고착화와 신제국주의에 의문을 갖지 않는 시민을 양성한다고 주장했고, Schattle(2008)은 신자유주의적 자유시장 이념을 지지한다고 비판했다. 또한 Pike(2008)는 글로벌 불평등을 재생산하고 정당화한다고 경고했으며 Jefferess(2008)는 세계시민이 타인을 돕는 자비의 대상으로 규정된다고 강조했다.

한편 Andreotti(2006)는 세계시민교육의 핵심은 복잡한 국제 시스템에서 힘과 부의 불평등을 어떻게 다룰 것인지에 있다고 주장하며, 탈식민주의와 탈제국주의 이론에 기반한 부드러운 세계시민교육(Soft GCE)과 비판적인 세계시민교육(Critical GCE)을 제시했다. 부드러운 세계시민교육은 세계시민으로서의 책임과 인도적 지원을 강조하는 반면, 비판적인 세계시민교육은 권력 구조와 불평등을 비판하고 사회변화를 추구한다고 밝혔다.

3) NGO와 세계시민교육의 확산

개발 NGO들은 공교육과 함께 세계시민교육을 통해 세계문제에 대한 이해 증진, 세계시민으로서의 책임과 의무, 사회적 문화적 다양성 존중, 그리고 지속가능한 발전에 대한 가치 등을 핵심과제로 확산해

오고 있다. 이런 교육과정에서 NGO들은 교육생들이 세계 문제에 대한 인식과 각성을 바탕으로 적극적으로 참여하고 행동하도록 유도하며, 동시에 모금과 기부에 대한 인식전환을 기대한다(Bourn, 2015).

개발 NGO는 세계시민교육을 하는데 적합한 장점을 가지고 있다. 저개발국과 선진국의 교량적 역할이 가능하다는 점(Desforges, 2004; Osler & Vincent, 2004), 공교육에 비해 사회구조나 시스템 비판이 상대적으로 자유롭다는 점, 변화에 맞게 유연하고 창의적이며 비용대비 효과적인 교육을 실행할 수 있다는 점(Dichter, 1999), 다양하고 풍부한 현장경험과 국제적 네트워크를 통해 교육의 접근성과 영향력을 확대할 수 있다는 점(Bourn, 2015), 지역사회 접근성이 좋고 지역적 맥락에 맞는 프로그램 수립 및 조정을 할 수 있다는 점 (Tarrozi, 2020) 등이 그렇다.

개발 NGO들은 이런 장점을 적극 활용하여 세계시민교육 확산에 기여해왔다. 무엇보다 개발 NGO들의 현장경험을 바탕으로 한 교육 자료 및 커리큘럼을 지속적으로 개발하고 다른 이해관계자들과 공유함으로써 전반적인 세계시민교육의 내용을 다각적이고 풍부하게 한다는 점이 그러하다. 더불어 교원연수 및 전문가 양성 프로그램을 진행하여 그들이 세계시민교육을 효과적으로 가르칠 수 있도록 지원하며(Andreotti, 2006; Bourn, 2015), 전통적인 교육 방식에서 벗어나 혁신적이고 참여적인 학습 방법을 도입하여 학생들에게 보다 깊이 있고 흥미로운 학습 경험을 제공한다(Gaudelli, 2016). 또한 다양한 프로그램과 정책 변화를 촉구하는 옹호 캠페인을 통해 학생참여 및 시민의식을 높이며 정부, 교육기관 및 다른 NGO들과의 네트워크를 구축하여 포괄적이고 입체적인 세계시민교육 구현과 확산에 앞장서고

있다. 이를 통해 세계시민교육을 공교육 정책에 통합하고 확산하는데에도 중추적인 역할을 하고 있다(Torres, 2017; Tarozzi, 2020).

반면, 개발 NGO의 한계도 존재한다. 교육자로서 전문성 부족 문제가 잠재해 있고 세계시민교육을 통해 모금과 기부에 대한 인식전환의 기대에도 불구하고 지속 가능한 자금 확보의 어려움으로 인해 프로그램의 연속성과 확장을 보장하기 힘들다. 또한, NGO 교육 프로그램의 효과성을 객관적으로 평가하기 어렵고, 이를 극복하기 위한 명확한 평가 기준과 도구도 부족하다. 아울러 NGO 활동이 특정 정치적·사회적 이념이나 정책에 의해 제한될 수 있으며, 정부 및 공교육의 세계시민교육에 대한 정책이 부족하거나 일관성이 없을 경우 문제가 될 수 있다는 한계가 있다(Bourn, 2015; Davies, 2009; Gaudelli, 2016).

2. 국내 세계시민교육 동향

국내 세계시민교육은 크게 유네스코 및 교육부의 공교육을 중심으로 하는 정부주도와 NGO 중심의 민간주도 세계시민교육으로 나눌 수 있다.

1) 정부주도 공교육을 통한 세계시민교육

2009년 OECD DAC 가입과 공적개발원조(Official Development Assistance) 자금이 확대되면서 해외원조에 대한 국민들의 이해와 지지를 얻기 위해 ODA교육의 필요성이 제기되었다(Cho, 2017). 더불어 2012년에는 유엔 반기문 사무총장이 선언한 글로벌교육우선구상(The

Global Education First Initiative)의 세 가지 목표 중의 하나가 되었다. 또한, 2015년 4월 인천에서 열린 세계교육포럼(World Education Forum)에서 채택한 인천선언문에 세계시민교육이 언급되었으며 같은 해 9월, UN 총회에서 결의한 지속가능발전 목표(SDGs) 중 하나로 천명되었다. 나아가 SDGs의 네 번째 목표인 교육이 ‘모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장 및 평생교육 기회를 증진한다’는 점에서 세계시민교육이 세부목표(4.7)로써 공교육 안으로 도입된 것이다.

세계시민교육에 대한 관심은 당시 UN 사무총장이 한국인이라는 자부심과 함께 국제사회의 일원으로서의 책무감이 팽배하면서 크게 확산되기 시작했다. 공교육에서는 2015년 교육부의 초, 중등학교 교육과정 총론에서 세계시민성과 세계시민교육의 가치와 태도가 언급되고, 각 시·도교육청의 액션플랜에도 세계시민성이 명시되면서 본격적으로 학교를 통한 세계시민교육이 이루어졌다.

2) 민간주도 세계시민교육

세계시민교육은 정부보다 앞서 NGO들을 중심으로 시작되었다(강순원 외, 2019). NGO 세계시민교육의 효시는 나눔 활동에서 비롯되었다. 1990년 월드비전은 <사랑의 빵> 저금통 캠페인을 시작으로 저개발국가의 어려운 현실을 알리며 후원을 독려했고, 1993년 르완다 사태 때는 한국 NGO들이 긴급구호팀을 파견하여 현장상황을 알리며 지원을 호소하는 형태였다.

이 시기 국내 NGO의 교육은 개발도상국가나 재난국가에 대한 동정과 인류애, 그리고 우리가 받았던 은혜를 갚아야 한다는 도덕적

의무감에 대한 호소였다(고영주, 2015). 그 후 지구촌 나눔운동(2000년), 기아대책(2003), 월드비전(2007년), 굿네이버스(2008년)가 기관별로 지구시민교육, 글로벌 나눔운동, 세계시민교육, 글로벌시민교육 등 다양한 이름으로 학교파견교육, 교원연수, 교재개발, 청소년 캠프, 캠페인, 체험관 운영 등을 통해 세계시민교육을 실시하고 있다. NGO들은 세계이슈에 대한 지식과 이해, 비판적인 사고를 거쳐 만들어진 가치와 태도로 행동 변화, 참여와 실천을 이끌어내는 교육 프로그램을 진행 중이다(신재은, 2017).

해외에서 NGO가 공교육에 세계시민교육을 도입하고 확산시키는데 중요한 역할을 했듯이(Torres, 2017; Tarozzi, 2020), 국내 개발 NGO 역시 학교를 통한 공교육 현장에서 세계시민교육의 한 축을 담당해 오고 있다.

III. 연구방법

1. 연구대상 및 범위

이 연구는 개발 NGO의 세계시민교육 운영과 성과를 분석하기 위해 한국의 대표적인 개발 NGO이자 민간주도 세계시민교육을 선도하는 주요 단체 중 하나인 월드비전을 연구 대상으로 삼았다. 연구 범위는 2010년 3월부터 2020년 2월까지 만 10년으로 정하고 그 기간 동안의 특징과 변화를 종합적으로 살펴보았다.

월드비전은 1950년 한국전쟁 중 미국인 종군기자이자 선교사에 의

해 한국에서 설립되었으며 2023년 기준, 전 세계 107개국에서 약 3만 5천여명의 직원이 연간 약 32억 달러(한화 4조 3천200억 원)의 예산으로 구호, 개발, 옹호사업을 운영하고 있다.

이 중 세계시민교육에 해당하는 옹호사업(advocacy)은 구호와 개발사업의 한계를 인식하며 시작된 분야로, 사회적 약자들의 권리 보호 및 빈곤과 불평등 해소를 목표로 한다. 이를 위해 문제 발생의 원인을 밝히고, 아동과 시민이 함께 정부의 해당 정책 변화와 책임 이행을 촉구하는 활동이다.

1991년 40년간의 수혜국에서 공여국으로 전격 전환한 한국 월드비전은 2000년대 들어서면서 그간의 동정심에 호소하는 모금 방식에서 벗어나, 기부를 삶의 일부분이자 문화로 만들고자 노력했다. 그 일환으로 전 지구적인 문제에 대한 인식을 높이고, 지구 특정지역에서 발생하는 빈곤과 불평등은 우리가 함께 해결해야 할 글로벌 과제라는 점을 확산시키기 위해 포괄적인 세계시민교육 도입을 적극적으로 검토하였다. 이에 따라 2006년에 세계시민교육을 주요 프로그램으로 하는 옹호사업팀을 신설하고, 2007년에 ‘지도 밖 행군단’ 청소년 캠프를 통해 본격적인 세계시민교육을 시작했다.

한국 월드비전 세계시민교육의 목표는 다음 세대가 지구 공동 문제를 인식하고, 공존 및 공감의 가치를 배우며, 더 나은 세계를 만들기 위한 적극적인 참여와 실천이다. 주요 프로그램은 학교파견 교육, 교원연수, 강사양성, 후원자대상 교육 등이 있으며 풀뿌리 시민운동 방식으로 접근하고 있다.

2. 연구방법과 참여자 특성

한국 월드비전의 세계시민교육에 직간접으로 참여해온 관계자 21명을 면접 조사하였다. 연구 참여자는 월드비전, 국제기구 및 정부기관, 교육 및 학계로 구분하여 편의표집(convenience sampling)하였다.

<표 1> 면담 참여자 유형별 특성(N=21)

구분	범주	참여자	직위
월드비전	직원	W1	실무자
		W2	실무자
		W3	실무자
		W4	전) 팀장
		W5	전) 부문장
		W6	전) 브랜드 담당자
	양성 강사	T1	전) 강사
		T2	전) 강사
		T3	전) 강사
	연수 교사	E1	초등학교 교사
		E2	초등학교 교사
		E3	초등학교 교사
국제기구 및 정부기관	국제기구	G1	전) 책임자
		G2	책임자
	시도교육청	G3	장학사
		G4	장학사
	연구기관	G5	연구원
교육(학)계	대학	U1	교수
		U2	교수
		U3	교수
	학교	U4	교사

대표적으로 눈덩이표집(snowball sampling)을 활용하여, 세계시민학교 관련 종사자와 연구자를 매개로 추천을 받아 참여자를 선정하였다. 월드비전의 경우 세계시민학교 운영 경험이 있는 전, 현직 실무자와 월드비전에서 활동한 강사가 참여하였다. 국제기구 및 공교육 기관은 세계시민교육을 기획하고 담당해 온 책임자와 교육청 담당 장학사, 정부기관 산하 연구기관의 연구원이, 교육(학)계는 세계시민교육을 연구해온 교수와 학교 교사가 참여하였다.

3. 자료수집 및 분석

주요 자료는 문헌조사와 면접조사를 통해 수집하였다. 문헌조사의 경우 세계시민교육을 수행하는 국제기구, 정부기관, 국내외 NGO단체의 연구보고서와 문서를 토대로 세계시민교육과 관련된 제반 요소들을 분석하였다. 특히 월드비전에서 제공한 자료를 토대로 체계적으로 정리하고 재분류하여, 지난 10년간 월드비전 세계시민교육 사업을 분석하였다.

면접조사는 2021년 6월부터 10월까지 5개월에 걸쳐 진행되었다. 조사방식은 당시 코로나 19가 유행한 시기였기 때문에 정부의 방역지침을 준수하면서 대면으로 진행하였고 일부는 비대면으로 이루어졌다. 연구진이 개발한 반구조화된 질문지를 사용하였으며, 질문 내용은 크게 기관(단체)의 세계시민교육 운영, 세계시민교육 프로그램, 타기관(단체)와의 협력 및 네트워크, 세계시민교육 방향 등 네 가지 주제로 구성하였다. 모든 면담은 사전에 면담자의 동의를 구해 녹음하였고, 녹음 자료를 모두 전사하여 주제를 중심으로 분석에 활용하

였다. 각 면담은 약 1시간 30분에서 2시간 동안 진행되었다.

자료 분석은 주제분석(thematic analysis) 방법을 사용하였다(Braun & Clarke, 2006) 연구진은 다수의 연구 참여자가 공통으로 진술한 내용을 분석에 활용하였는데, 주제분석의 원칙에 의해 진술한 내용에 각각의 코드를 부여하였다. 분류된 코드들은 세계시민교육의 운영 특성과 한계로 나누어 관련 주제별로 묶고 상위코드를 부여하였다. 분석의 기준은 연구 참여자들의 진술을 바탕으로 긍정적인 측면과 부정적인 측면으로 구분하였으며, 이를 뒷받침하는 정량적, 정성적 데이터의 유무를 주요 근거로 삼았다.

연구 분석의 과정은 연구진의 교차검증을 통해 분석의 신뢰도를 높이하고자 하였다.

<표 2> 세계시민교육 운영 경험에 대한 주제별 분석 코드

대범주	하위범주
세계시민교육 운영의 특성	• 세계시민교육 양적 확산 - 학교 공교육 진입 - 지역본부와의 협력 - 교육기관과의 MOU
	• 세계시민교육 콘텐츠 개발
	• 전담인력 배치 • 세계시민교육 브랜드화
	• 세계시민교육 강사 양성
세계시민교육 운영의 한계	• 교육과 모금 혼재
	• 객관적 평가 기준 부족
	• 교육의 비전문성

IV. 연구결과

1. 세계시민교육의 운영 특성

1) 학교 교육기관 진입을 통한 세계시민교육의 양적 확산

(1) 소규모 캠프에서 학교 공교육으로 이행

월드비전 세계시민교육은 2007년 3박 4일간 청소년 50명을 대상으로 진행된 ‘세계시민학교 지도 밖 행군단’이라는 소규모 여름 캠프에서 비롯되었다. 50명 모집에 600여 명의 지원자가 몰릴 만큼, 해를 거듭할수록 캠프는 청소년들에게 높은 호응과 관심을 받았다.

2007년에 시작했는데 해를 거듭할수록 반응이 엄청 뜨거워져서 50명 모집에 600명이 넘게 지원했어요. 기관(월드비전)에서는 (이런 경험과) 기회를 어떻게 더 많은 아이들과 나눌 수 있을까 고민 끝에 (2010년부터) 학교로 들어가자!’ 한 거예요. (W1, 월드비전, 실무자)

세계시민학교 캠프가 높은 기대와 만족도를 보이면서 월드비전은 세계시민교육에 대한 가치와 가능성을 발견하였다. 그리하여 2010년 본격적인 세계시민교육 확산 전략을 만들었는데, 그 핵심이 공교육 기관과의 적극적인 협력이었다. 교육기관을 중점대상으로 삼은 것은 많은 아이들을 보편적으로 만날 수 있는 점과 가치관이 형성되는 아동·청소년기에 세계시민성을 심어주는 것이 중요하다고 보았기 때문이다.

(2) 지역본부와의 협력을 통한 공교육 진입

2010년부터 월드비전은 공적 교육기관을 대상으로 강사파견을 통해 학교로 ‘찾아가는 세계시민교육’을 기획하였다.

학교를 대상으로 ‘누가 어떤 형태로 교육할 것인가’라는 구체적인 논의가 시작될 당시, 월드비전은 이미 전국의 지역학교들과 촘촘한 네트워크를 구축한 상태였다. 1992년부터 시작된 ‘사랑의 빵 동전 모으기’는 월드비전의 대표적인 후원 모금 방식으로 공교육 안의 학생들이 나눔을 배우는 교육과정으로 자리 잡았고, 각 지역본부는 오랜 기간 지역학교들과 긴밀하게 협력해오고 있었다. 월드비전 세계시민교육은 이러한 기존 네트워크를 통하여 공교육 진입 통로와 체계를 마련할 수 있었고, 강사파견을 통한 공교육과의 협력 과정에서 지역본부는 가교역할을 하게 되었다.

월드비전은 순차적으로 지역본부에 세계시민교육 전담 직원을 새롭게 채용하고 배치함으로써, 전국 교육기관에 광범위하게 진입할 수 있는 토대를 마련하였다. 또한, 중앙본부와 지역본부 간의 업무분담과 강사 관리 및 지원 체계를 안정화시키며, 수도권뿐만 아니라 지역 교육기관에서도 자체적으로 세계시민교육을 실행할 수 있는 시스템을 구축하였다. 이처럼 지역본부와의 긴밀한 협력 및 네트워크 연계는 세계시민교육이 전국적으로 확산되는 데 주요 요인으로 작용하였다.

(3) 교육기관과의 업무협약을 통한 공신력 확보

지역 교육기관에서 세계시민교육 기반을 다진 월드비전은 2012년 교육부와의 업무협약 체결을 시작으로 각 시도교육청과 지역 교육기

관과의 협약을 통해 공교육에서 공신력을 얻게 되었다.

특히 교육과학기술부(이하 교육부)와의 업무협약은 개발 NGO 월드비전이 공식적으로 세계시민교육기관으로 인정받았다는 상징성을 보여주었다. 이는 공교육 영역에서 공적 신뢰를 얻고 본격적으로 세계시민교육을 활성화시키는 계기가 되었다. 이후 서울, 인천, 부산을 비롯한 지역교육청 및 교육기관들과의 업무협약을 체결했다. 이를 통해 월드비전은 각 학교에서 세계시민교육을 수행하며 교육기부기관으로 자리매김할 수 있었다. 더불어 전국에 있는 개별 학교와도 별도의 협약을 맺었는데 이 협력학교를 중심으로 세계시민교육의 수요가 기하급수적으로 증가하였다.

교육 참여자 수는 2011년 59,465명에서 2012년 197,124명으로 3배 이상 늘어났고, 이후 세계시민교육의 수요는 ‘월드비전이 감당할 수 없을 정도로 급속히 증가하였다. 2017년 605,751명으로 정점을 찍은 후 코로나의 영향으로 감소하게 된다. 2011년부터 2020년까지 세계시민교육에 참여한 누적 학생 수는 약 400만 명에 달한 것으로 조사되었다.

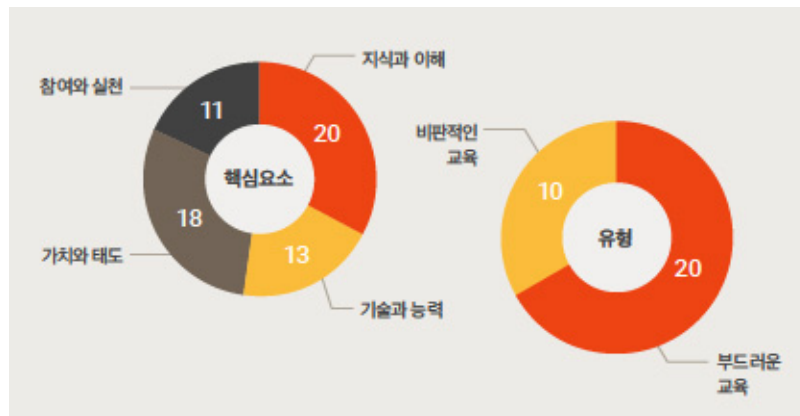
2) 양질의 세계시민교육 콘텐츠 개발

월드비전은 지난 10년간 세계시민교육의 양질의 콘텐츠 개발에 힘써왔다. 양질의 콘텐츠란 세계시민교육의 핵심요소 4가지 및 부드러운 유형과 비판적 유형이 균형있게 포함된 콘텐츠를 의미한다.

월드비전 세계시민학교에는 50개의 콘텐츠가 있다. 이 가운데 중·고등학생을 대상으로 하는 찾아가는 교육 10차시와 참여 프로그램 10개의 콘텐츠를 분석한 결과*, 찾아가는 수업 10차시와 참여 프로

그럼 10개의 핵심요소는 복수 선택 허용하에 20점 만점에 지식과 이해요소 20점, 기술과 능력 12점, 가치와 태도 18점, 참여와 실천은 11점이다. 이로 볼 때 월드비전 세계시민교육은 지식과 이해 그리고 가치와 태도는 만족스럽게, 기술과 능력, 참여와 실천요소는 상대적으로 부족한 것으로 나타났다.

그러나 참여와 실천요소는 찾아가는 교육의 경우 10차시 중 1차시로 매우 낮지만, 참여 프로그램은 10개 중 10점 만점이라는 점을 고려하면 교실 안 수업에서 부족한 참여와 실천요소가 교실 밖 프로그램으로 잘 보완되고 있다. 즉 종합적으로 보면 월드비전 세계시민교육은 4가지 핵심요소가 균형있게 포함되어 있음을 알 수 있다.



[그림 1] 찾아가는 교육의 핵심요소와 유형

* 세계시민교육의 핵심요소 4가지인 지식과 이해, 기술과 능력, 가치와 태도, 참여와 실천을 1차 분석틀로, Andreotti의 인류애와 나눔에 기반을 둔 부드러운 교육유형과 불평등의 원인을 따지고 근본적인 해결책을 모색하는 비판적인 교육유형을 2차 분석틀로 사용하였다.

한편 교육유형을 분석한 결과, 부드러운 유형은 20점 만점에 20점으로 모든 차시와 프로그램에서 나타났으나 비판적 교육은 20점 만점에 10점이었다. 이로 볼 때 월드비전 프로그램은 문제의 근본적인 원인을 캐묻는 비판적 교육보다 인류애와 윤리·도덕 등을 강조한 부드러운 교육에 기울어 있음을 확인하였다. 그러나 교육유형에서 말하는 균형있는 교육이란 인류애적, 인도적, 사해동포주의적인 부드러운 유형에서 비판적인 유형 쪽으로 나아가는 것이라고 볼 때 (Andreotti, 2006), 월드비전 세계시민교육 콘텐츠는 이런 방향성을 인지하고 지향하면서 개발한 것으로 나타났다.

어떤 곳은 폭력, 어떤 곳은 아동 인권만 다루는데 월드비전은 넓은 주제를 연결해 주는 게 좋았어요. 그게 (월드비전의) 강점이죠. 아동 인권, 아동 노동이 인권이 되고, 인권문제 다루다가 시리아 난민 얘기 나오면 이게 또 SDGs의 영역이 되는 자연스런 흐름을 아이들이 아주 좋아했고 저도 굉장히 좋았어요. 학교에서도 이런 부분을 대단히 만족해하더라고요. (T2, 월드비전, 강사)

학교 교사와 파견 강사들은 다양하고 포괄적인 콘텐츠와 체험프로그램에 대한 높은 만족감을 나타냈다. 교육 콘텐츠의 주제가 서로 연결되어 있고, 통합적으로 이루어져 있어 학생들에게 세계시민으로서의 공감과 연대 의식을 불러일으킨다는 점을 강조하였다.

3) 전담인력 배치와 세계시민교육의 브랜드화

(1) 전담인력의 안정화

웅호사업의 핵심 프로그램이 된 세계시민학교는 2011년 한국 월드

비전 총 사업비의 1%를 옹호사업에 배정한다는 지도부의 결정에 따라, 옹호사업비의 일부를 배정받으며 안정적인 예산을 확보할 수 있었다. 이렇게 확보된 예산과 함께 전국 19개 지역본부마다 1명의 세계시민교육 담당자를 채용하여, 지역본부 담당 총 19명과 중앙본부 담당 4명, 총 23명이라는 파격적인 수의 직원들과 체계적인 세계시민교육을 실시할 수 있었다. NGO의 특성상 인력의 잦은 이동과 달리, 월드비전은 세계시민교육 전담인력을 배치한 것이다.

특히, 중앙본부의 핵심 인력 2명은 10년 동안 세계시민교육 사업을 이끌어왔다. 이런 안정적인 전담인력의 배치로 옹호팀의 시민참여형 캠페인과 세계시민학교 참여 프로그램을 원활하게 연계시킬 수 있었다. 이로써 작게는 프로그램 시너지 효과를, 크게는 세계시민교육의 ‘참여와 실천’요소가 캠페인을 통한 ‘적극적인 행동’으로 이어지고 정책 변화에 이르는 체계적인 시스템 구축에 기여하였다. 또한, 핵심인력의 안정화는 일관성있는 세계시민학교 업무와 타 기관과의 폭넓은 네트워크 형성을 가능하게 하였다.

(2) 세계시민교육의 브랜드화

월드비전 세계시민학교가 개발 NGO로서 대표성을 획득할 수 있었던 요인 중 하나는, 세계시민교육이 월드비전 대표 브랜드로 사업화한 점이다. 세계시민학교는 외부 컨설팅을 거쳐 2016년 월드비전의 4대 패밀리 브랜드*로 선정되었다. 운영 중인 180여 개의 월드비

* 패밀리 브랜드란 월드비전하면 연상되는 기관의 대표 사업이나 프로그램을 일컫는다. 이는 기관의 가치 전달, 수혜자 및 후원자들과의 소통, 이미지 제고 및 관리, 마케팅, 모금과 홍보 등에 절대적으로 중요하다. 때문에 패밀리 브랜드는 기관의 핵심 가치를 잘 담고 있어야 하고 대중적 호감

전 프로그램 중에 4대 패밀리 브랜드로 선정된 세계시민학교는 기존의 월드비전 대표 브랜드인 기아체험, 사랑의 빵 등이 그 하위 브랜드로 들어오고 전사적 지원의 최우선 순위가 되면서 기관 내 입지와 위상이 공고하게 되었다.

또한, 2011년부터 세계시민학교의 교장직을 맡은 한비아교장의 활발한 대외활동이 월드비전의 세계시민학교를 알리는 데 중요한 역할을 하였다. 공교육기관은 물론 기업, 지자체, 시민사회단체를 대상으로 총 200회 이상의 세계시민 강의를 하였고 2015년과 2017년에 시사주간지 선정 ‘가장 영향력 있는 NGO 지도자’로 뽑히는 등 월드비전 세계시민학교의 인지도와 대표성을 높이는 데 기여했다.

4) 세계시민교육의 평생 교육화

(1) 파트너이자 평생교육으로의 강사 양성

월드비전은 지난 10년간 약 1,800여명의 강사를 양성하였다. 교육 전문가가 아닌 일반시민들을 일선학교의 강사로 파견하기 위해서는 강도 높은 프로그램과 상당한 예산투입이 필요했다. 강사의 역량강화를 위해서 매년 3박 4일간의 워크숍을 비롯해 일련의 교육과정을 의무적으로 이수하도록 요구하였다. 더불어 지속적인 보수교육과 모니터링을 통해 교수법 및 교육 콘텐츠에 대한 이해를 도왔다.

한편 기본교육과 지속적인 보수교육 등에 대한 부담으로 강사의 중도 포기 및 중단하는 사례가 빈번하게 발생했는데 이를 최소화하기 위해 정기적인 모임과 회의를 통해 ‘세계 문제를 함께 고민하고

도와 선호도가 높고 포괄적이면서 앞으로의 확대, 발전 가능성이 있는 미래지향적이어야 한다.

해결에 동참하는 세계시민이자 월드비전 강사'라는 소속감과 자부심을 높이고, 해외사업장 방문을 통해 직접 현장을 볼 기회를 제공했다. 이렇게 이들은 단순히 파견을 위한 강사가 아니라 세계시민교육의 중요한 대상이자 파트너로서 훈련과 역량강화를 실시한 것이다.

강사교육은 단순히 저희가 (일방적으로) 꼭 교육시켜서 “학교로 나가세요”가 아니에요. 저희들한테는 (강사)한분 한분이 세계시민으로 성장하셨으면 하는, (한마디로) 강사분들 자체가 중요한 (세계시민)교육 대상이었던 거죠. (W1, 월드비전, 실무자)

강사를 위한 시스템 자체가 (타 기관과) 비교할 수 없을 만큼 좋았어요. 내 가치를 더 존중해 주고 나를 더 개발시켜주는 월드비전에 대한 신뢰가 정말 컸어요. 그러다 보니까 마지막까지 함께 할 수 있었던 것 같아요. (T2, 월드비전, 강사)

파견강사 교육과정이 강사 개인이 세계시민으로서 성장하는 평생교육의 관점으로 접근했다는 것을 알 수 있다. 실제로 양성된 많은 강사들이 낮은 보수와 불안정한 사회적 위치임에도 불구하고 월드비전 강사로서 자부심을 가지고 직업처럼 활동한 이유이기도 하였다. 그 결과, 다양한 강사들이 월드비전 세계시민교육의 파트너이자 평생학습자로서 양성되었다.

(2) 지역사회 세계시민으로서 실천가 양성

세계시민교육의 강사양성은 교육확산의 조력자로서 뿐만 아니라 지역사회의 인적자원을 발굴하여 이들이 세계시민으로 살아갈 수 있

도록 독려하는 역할을 한 것으로 나타났다.

대학 나온 고학력자, 소위 엘리트가 아니라, 각 지역 풀뿌리 단위에서 지역사회에 기여하고 싶은 순수한 마음으로 오는 분들이 대다수였어요. 그런 분들이 (이미) 곳곳에 계셨는데 (우리가) 그분들을 결집시키는 구심점이 된 거죠. 지방 소도시의 경우에는 내 시간과 노력을 들여서 지역에 뭔가 기여하고 싶은데 그럴 기회가 별로 없거든요. (W1, 월드비전, 실무자)

지방의 작은 소도시까지 연결된 월드비전 지역본부와 복지관은 ‘지역사회에 기여하고 싶은’ 사람들을 결집하는 ‘모임의 장’을 제공하고 세계시민교육을 훈련시키는 ‘교육의 장’으로서의 구심점이 되었다. 즉, 위로부터의 세계시민교육이 아닌 아래로부터의 세계시민교육을 할 수 있는 기반을 마련한 것이라 하겠다.

세계시민교육은 (단순한) 지식 전달 교육이 아니에요. 내 삶이 바뀌야 누군가의 삶을 바꿀 수 있는 교육이죠. 이걸 알고 나면 삶이 불편해져야 돼요. 종이컵을 써도 찹찹하고 이웃(약자)을 보면서 늘 마음이 쓰이고요... 이 분야에 발을 들여놨으니 최대한 세계시민으로, 할 수 있는 것을 실천하며 살아야되지 않을까 합니다. (D 강사, 월드비전 세계시민학교 강사 졸업식 인터뷰에서 발췌)

지역에서 10년 동안 세계시민교육 강사로 활동해온 D강사는 ‘세계시민교육이 지식 전달 교육이 아니라 내 삶이 바뀌는 교육’이라고 강조한다. 직업으로서 시작했던 세계시민교육 강사가 이제는 스스로가 ‘세계시민으로서 실천하며’ 살아가고 있다. D강사의 사례처럼, 월

드비전 출신의 세계시민교육 강사들은 지역 풀뿌리 차원에서 자신이 변화되어 세계시민으로서 살아가고 있음을 잘 보여준다.

2. 세계시민교육 운영의 한계

1) 교육과 모금의 혼재

세계시민학교는 중앙본부의 옹호사업팀과 모금이 주 업무인 19개 지역본부가 협력하여 운영하고 있다. 기본적으로 NGO는 모금과 후원으로 사업 재원을 마련하고 기관을 꾸리는데, 비정부 기관의 특성상 모금과 후원자 증원은 필수 불가결한 일로 월드비전도 예외가 아니다.

기관 내에는 크게 모금, 후원자 증원 및 관리부서와 그 자금으로 사업을 하는 부서로 나뉘는데 지역본부는 전자에, 옹호사업팀은 후자에 속한다. 따라서 세계시민교육의 주요 업무가 옹호사업팀은 교육에, 지역본부는 교육을 통한 모금과 후원자 확보에 두고 있다. 업무가 서로 다른 두 부서는 실행 전략 및 방법이 다르고 이에 따른 이해가 상충할 수밖에 없는 구조다.

이런 구조적인 문제는 공교육을 통한 세계시민교육을 확산하는 과정에서 드러났다. 이 두 부서가 월드비전 세계시민교육의 목표와 방향에는 이견이 없는 것으로 보인다. 그러나 구체적인 수행방법으로 옹호사업팀은 이미 탄탄하게 구축된 지역본부의 학교 네트워크를 세계시민교육의 전국적 확산을 위해서 활용하고자 했고, 일부의 지역본부는 학교를 통한 세계시민교육을 또 다른 모금의 도구로 보는 시각이 존재한다.

학교 혹은 학생을 대상으로 하는 모금 활동을 세계시민교육의 주요 요소 4가지인 지식과 이해, 기능과 기술, 가치와 태도, 참여와 실천 중 참여와 실천의 일환으로 보는 기본요소에 입각한 시각도 있다. 하지만 직접적인 모금활동은 ‘개발 NGO 세계시민교육은 교육이 아니라 모금 활동의 일부’라는 오해와 편견에 부딪혔다. 특히 학교 교사들의 거부감이 큰 것으로 나타났다.

모금이 목적이면 모금하러 왔다고 밝히고 떳떳하게 하면 되잖아요? 굳이 세계시민교육이라는 ‘교육’의 이름으로 ‘변장’해서 들어오지 말구요. NGO 교육내용은 좋은데 수업 끝나자마자 저금통 나눠주고, 친구맺기 하는 건 교사로서 매우 곤욕스런 일이에요 (U4, 학교 교사).

한 NGO만 저금통 가져오고 후원자 모집하면 교사도 학생도 학부모도 좋아하겠죠. 좋은 교육도 받고 돕기도 하고... 문제는 너무나 많은 NGO들이 동시다발적으로 (학교에) 들어와 똑같은 방법으로 모금한단 말이에요. 정말 진저리가 날 지경이에요. 월드비전 교육내용이 아무리 좋아도 학교로 보면 그냥 모금하는 NGO 중 하나거든요. (G3, 시도교육청, 장학사).

학교 교사인 U4는 세계시민교육이 끝난 후 모금하는 방식은 ‘교육의 이름으로 변장해서 들어오는 것’이라고 인식하며 불편함을 드러냈다. 교육청 장학사인 G3 역시 세계시민교육 내용이 아무리 좋아도 학교입장에서는 결국 모금과 귀결된다는 점을 지적했다. 이렇듯 월드비전 세계시민교육은 옹호사업팀의 ‘교육’과 지역본부의 ‘모금’ 사이에서 균형을 유지하는 데 구조적 한계를 가지고 있다.

2) 세계시민교육 성과에 대한 객관적 평가 부족

월드비전 세계시민교육이 개발 NGO로서의 대표성을 인정받은 것에 비해 대외 공신력을 확보할 수 있는 연구보고서나 논문 등 학술적 검증을 통한 객관적인 평가는 상당히 미흡하다. 개발 NGO의 세계시민교육 사례 연구와 객관적인 평가가 제한적인 이유는 NGO가 제공하는 정보의 신뢰성 부족과 낮은 연구 역량 때문으로 나타났다.

모든 사업에서처럼 세계시민교육 역시 사업을 수행할 시 제안서, 착수보고서, 중간보고서, 결과보고서 등을 작성한다. 이러한 문건에는 사업내용, 목적, 진행방법, 성과지표 및 평가를 포함해서 사업 배경, 통계 및 관련 자료 등이 담겨있다. 그러나 학계에서는 그러한 공식 문건 내의 정보가 학술적으로 유의미한 수준이 아니거나 정보 자체의 신뢰성이 떨어진다고 지적한다.

NGO 홈페이지나 관련 사이트에는 ‘의식을 높였다, 효과적이었다, 태도 변화에 긍정적인 영향을 미쳤다’ 등 잘했다는 이야기는 넘치지만 그걸 ‘어떻게’ 했는지가 빠져있어요. 언급한 말에 대해 일일이 증거를 제시해야하는 학계로서는 그저 ‘감’에 의한 ‘자화자찬식’ 자체평가와 모금, 후원자 증원 목적으로 쓴 홍보성 정보를 연구용 자료로 쓰기 힘든 거죠. (U3, 대학, 교수)

NGO가 의미있는 현장 리포트를 많이 생산하지 못하는 게 문제입니다. NGO만이 할 수 있는, 깊이 있게 현장 얘기를 하는 자료들은 보기가 어려워요. 게다가 항상 화려한 성공사례고 절대 실패한 사례는 없잖아요? 그래서 현장의 현실적인 한계에 대한 정보도 얻기 어렵구요. (U1, 대학, 교수)

지적인 바와 같이 학계에서는 NGO가 제공하는 정보에 대한 신뢰도가 낮다는 것을 보여준다. 현장의 깊이 있는 이야기와 실패 사례를 제공하지 않는 점, 성공사례의 경우 그 주장을 뒷받침할 근거자료 미비 등 NGO의 객관적인 문건 생산의 부족함을 알 수 있다.

3) 비전문 교육자로 세계시민교육 수행의 한계

공교육기관, 특히 일선학교에서는 월드비전 세계시민교육에 대해 ‘교육 비전문가에 의한 수업’이라는 우려와 불신이 여전히 존재한다. 콘텐츠의 수준과 강사의 역량강화 노력과는 무관하게, 공교육 관계자들은 개발 NGO의 경우 교육훈련 부족으로 교육 설계, 학습자 발달 단계를 고려한 교수법, 평가 방법에서 한계가 있다고 지적한다. 또한, 공교육이 체계적인 검증 과정을 통해 교사와 자료를 관리하는 반면, NGO를 통한 교육은 단체나 강사에 따라 질적 격차가 크다는 점도 우려했다.

이에 월드비전은 각급 교육기관과 MOU를 체결하고 교육기부기관으로 등록하는 등 공교육의 파트너로서 신뢰를 쌓는 전략을 세웠다.

(먼저) 교육부랑 MOU를 맺고, 교육부를 통해 (2013년) 한국과학창의재단의 교육기부단체로 등록되고 (동시에) 교육청들과도 MOU를 맺었어요. (일선) 공교육기관에서는 저희가 교육전문기관이 아니니까 ‘무슨 월드비전이 교육을 해?’라고 생각할 수 있잖아요? 그런데 ‘저희 이렇게 (교육부, 교육청과) MOU 맺고 등록된 교육기부단체예요.’ 하며 세계시민교육을 갖고 (학교로) 들어가면 신뢰감이 생기는 거죠. (W1, 월드비전, 실무자)

월드비전이 교육기부대상을 4차례나 수상하고 글로벌 이슈에 대한 전문성과 경험을 바탕으로 한 상호보완적인 교육을 제공함에도 불구하고, 지난 10년간 1,800명 이상의 학교파견 강사들의 개별 수업 역할을 일관되게 보장하지 못했다는 한계는 여전히 존재한다. 때문에 일선학교에서는 NGO의 세계시민교육은 ‘비교육 전공자에 의한 교육’이라는 부정적 인식이 남아있는 것으로 나타났다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 대표적인 개발 NGO인 월드비전의 지난 10년간 세계시민교육 운영방식을 문헌조사와 면담조사를 통해 분석하였다. 월드비전의 세계시민교육 운영을 분석한 결과, 4가지 주요 특성이 나타났다. 첫째, 학교 교육기관을 통해 세계시민교육을 양적으로 확산시켰다. 지역단위의 학교 교육기관으로 들어가 아동·청소년들이 세계시민교육에 소외되지 않도록 교육기부 형태로써 교육을 실시하였다. 둘째, 세계시민교육의 핵심요소(지식과 이해, 기술과 능력, 가치와 태도, 참여와 실천)가 균형 있게 들어간 양질의 교육 콘텐츠를 개발하고 교육기관에 보급하여, 교사들이 수업에 활용할 수 있도록 기여하였다. 셋째, 기관 내 전담인력의 역량과 안정된 시스템을 구축하여 개발 NGO로서의 전문성과 대표성의 입지를 확보하였다. 넷째, 세계시민교육의 강사 양성과 보수교육에 상당한 제반 비용과 시간을 투입하여 세계시민교육의 파트너이자 실천가로 양성하였다.

한편 세계시민교육의 운영에 있어 한계점도 발견되었다. 첫째, 자

금 조성을 위해 모금을 해야 하는 개발 NGO의 세계시민교육이 단지 모금의 도구라는 의도치 않는 오해를 낳았다. 둘째, 세계시민교육에 관한 내부 평가보고서와 객관적인 자료 부재는 세계시민교육에 관한 왜곡된 정보 생산 및 낮은 신뢰감을 주었다. 셋째, 공교육 내 개발 NGO의 세계시민교육이 객관적인 검증을 거치지 않는 ‘비교육 전문가에 의한 교육’이라는 시각과 우려가 존재하였다.

이상 연구의 결과를 토대로 개발 NGO의 세계시민교육 운영의 개선 및 시사점을 네 가지로 제시한다.

1. 세계시민교육의 방향 재설정 필요

1) 강사파견에서 일선교사 연수 및 지원으로의 전환

향후, 개발 NGO는 ‘현장 전문가’로서 ‘교육 전문가’인 공교육 교사와의 상호보완적인 협력을 통해 교육시너지 효과를 극대화하는 방법을 모색해야 한다.

그 일환으로 개발 NGO는 기존의 파견 강사 방식에서 벗어나, 일선 교사들이 직접 교육할 수 있도록 지원하는 방향전환이 필요하다. 이를 위해 개발 현장 경험을 반영한, 공교육과 차별화되고 전문성 높은 교재를 개발하고 공유해야 할 것이다. 동시에 체계적이고 실용적인 온라인 및 오프라인 교사 연수를 통해 일선 교사의 역량강화에 힘써야 한다. 이런 방향전환을 통해 NGO는 파견강사 선발, 교육, 관리, 사례비 지급 등에 따른 기존의 부담을 크게 줄이는 효과도 기대할 수 있을 것이다.

2) 공교육 밖을 포함한 세계시민교육으로의 전환

향후, 개발 NGO는 세계시민교육을 공교육의 범위를 넘어 학교 밖 평생교육으로 확장할 필요가 있다. 대상은 아동과 청소년은 물론, 학교 밖 청소년, 가족, 대학생, 일반 시민 등 모든 연령층으로 확대할 수 있다. 이를 위해 평생학습관 및 시민학교와 협력하고, ‘적극적인 참여와 활동’을 유도하는 실천프로그램을 강화할 수 있을 것이다.

2. 교육적이고 지속가능한 모금 방식 모색

1) 세계시민교육과 직접 연계하는 모금 활동 지양

일선 학교에서는 개발 NGO 세계시민교육을 통한 모금 활동에 부정적이며, 이런 시각은 NGO 간 경쟁으로 더욱 심화, 확산되고 있다. 세계시민교육이 “교육으로 변장한 모금”이라는 비난과 불신은 공교육 내에서 NGO의 신뢰와 진정성을 크게 약화시킨다.

따라서 NGO는 재원확보의 어려움을 무릅쓰고라도 세계시민교육과 직접 연계한 기존의 모금 방식을 지양해야한다. 대신 보다 교육적이며 지속가능한 방안을 모색할 필요가 있다. 이는 공교육과의 교육적 신뢰 회복과 협력 관계 공고화에도 기여할 것이다.

2) 자발적 기부문화 형성과 정착

기부는 단순한 ‘동정심’이 아니라, 세계시민교육을 통해 형성된 자발적 실천이라는 인식을 높여야 한다. 기부를 세계시민교육의 수단 이 아닌 결과임을 강조하며, 참여와 행동을 중시하는 문화를 확산해야 한다. 특히, 기부를 금전적 지원에 국한하지 않고, 세계적 불평등

문제를 해결하기 위한 개인의 의미있는 실천으로 강조함으로써, 이를 일상적이고 지속 가능한 책임감의 표현으로 자리 잡게 하는 것이 바람직하다.

이를 위해 교육과 실천을 연계한 다양한 프로그램을 개발하여 기부를 글로벌 연대와 책임의 상징으로 인식시키는 노력이 필요하다. 학생뿐만 아니라 일반 시민들을 대상으로 하는 이런 노력은 우리 사회의 전반적인 세계시민의식 수준을 높임과 동시에 교육적이며 지속 가능한 기부문화 확립에 일조할 것이다.

3. 개발 NGO의 데이터와 문서에 대한 신뢰 확보

1) 디지털 아카이브 구축 및 객관적 자료 생산

개발 NGO의 신뢰확보를 위해서는 세계시민교육의 축적된 자료를 체계적으로 관리할 수 있는 디지털 아카이브 구축이 반드시 필요하다. 구축된 아카이브를 통해 세계시민교육의 현장 사진, 영상물, 통계자료, 콘텐츠, 프로그램 계획서, 평가 보고서 등 다양하고 객관적인 자료와 일련의 진행과정을 외부에 투명하게 공개하고 공유할 것을 제안한다. 이렇게 함으로써 개발 NGO의 데이터와 문서에 대한 학계와 연구기관의 비판과 불신도 개선할 수 있을 것이다.

또한, 이를 통해 개발 NGO는 프로그램의 전문성과 완성도를 높일 수 있고, 내부 접근만 가능한 자료를 체계적으로 정리하여 역사적 기록물로 남기고 공유함으로써 차세대 세계시민교육에 크게 이바지할 것이다.

2) 정기적인 현장보고서 발간

세계시민교육의 운영 및 프로그램 등에 대한 정기적인 현장 보고서를 발간할 필요가 있다. 이 보고서는 실행 방법, 성공과 실패 사례를 심도 있게 다루며, 다양한 이해관계자에게 유용한 통찰을 제공할 것이다. 주요 보고서는 학계 및 연구기관과 공동작업할 것을 권한다. 공동 연구를 통해 NGO의 현장 데이터와 학계 및 연구기관의 학문적 이론 및 분석이 결합함으로써 상호보완적인 시너지창출을 기대할 수 있다.

4. 지속적인 성장을 위한 객관적 성과지표 기준 마련

개발 NGO의 주요 한계 중 하나는 프로그램 효과성 평가를 위한 기준과 도구의 부족이다(Gaudelli, 2016). 기존에는 세계시민교육의 성과가 교육 횟수와 대상자 수 등 양적 지표로만 측정되었지만 앞으로는 질적 지표도 반드시 포함되어야 한다.

평가 항목으로 세계시민교육의 4개 구성요소(지식, 가치, 태도, 행동)가 담긴 지표와 프로그램의 필요성, 중요성, 의미성, 포용성, 다양성 등을 다각도로 평가할 수 있는 전문적인 설문지가 개발되어야 할 것이다. 세계시민교육의 양적, 질적지표에 대한 성과기준 마련은 단지 목표설정과 달성 현황을 체계적으로 파악하는 효율성 차원뿐만 아니라, 조직의 성장과 발전을 점검하는 책무성 차원에서도 중요한 일이다.

참고문헌

- 강순원, 박명림, 이우영, 한경구(2019). **한반도 세계시민성 담론 연구**. 유네스코한국위원회.
- 고영주(2015). **지구시민교육을 위한 NGO의 역할: 국제개발협력NGO를 중심으로**. 석사학위논문. 경희대학교
- 국제개발협력민간협의회(KCOC)(2019). **세계시민교육실시기관 가이드북**. KOICA ODA교육원.
- 김진희, 임미은(2014). 공정여행 수업활동에 나타난 세계시민교육의 의미 탐색. **한국교육**. 41(3). 한국교육학회. 213-239.
- 신재은(2017). 한국 NGO의 글로벌시민교육 현황 및 사례. **Journal of International Development Cooperation**. 12(3). 한국국제협력단. 63-90.
- 정우탁(2022). **세계시민교육과 SDGs**. 세계시민학총서 02. 주류성.
- 조지민(2016). **세계시민교육의 측정개발지표 및 국제적 확산방안 탐색**. 한국교육과정평가원 연구보고서.
- Andreotti, Vanessa(2006). Theory without practice is idle, practice without theory is blind': the potential contributions of post-colonial theory to development education. *Development Education Journal*. 12(3). 7.
- _____(2014). Soft versus critical global citizenship education. *Development education in policy and practice*. 21-31. London: Palgrave Macmillan.
- Biccum, April(2005). Development and the 'New' Imperialism: a reinvention of colonial discourse in DFID promotional literature. *Third World Quarterly*. 26(6). 1005-1020.
- Biesta, Gert(2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.
- Bourn, Douglas(2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Routledge.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria(2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. 3(2). 77-101.
- Cho, Hye Seung(2017). Issues and challenges of educators in implementing global

- citizenship education in South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy*. 14(2). 21-39.
- Davies, Linda(2009). Educating against extremism Towards a critical politicisation of young people. *International Review of Education*. 55. 183-203.
- Desforges, Luke(2004). The formation of global citizenship: international non-governmental organisations in Britain. *Political Geography*. 23(5). 549-569.
- Dichter, Thomas W.(1999). Globalization and its effects on NGOs: Efflorescence or a blurring of roles and relevance?. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 28(1_suppl). 38-58.
- Gaudelli, William(2016). *Global citizenship education: Everyday transcendence*. Routledge.
- Heywood, Paul E.(2018). Book Review: Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates. 314-317. Bloomsbury Publishing.
- Jefferess, David(2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy Theories and Practices*. 2(1). 27-36.
- Noh, Jae-Eun(2019). The legitimacy of development nongovernmental organizations as global citizenship education providers in Korea. *Education, Citizenship and Social Justice*. 14(3). 241-259.
- Osler, Audreu, and Vincent, K.(2004). *Citizenship and the challenge of global education*. Trentham Books.
- Oxfam(1997). *A Curriculum for Global Citizenship*.
- _____(2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for School*.
- Pashby, Karen(2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*. 9 (3-4). 427-442.
- Pike, Graham(2008). Citizenship education in a global context. *Citizenship education in the era of globalization*. 41-51.
- Schattle, Hans(2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*. 13(1). 73-94.
- Scheunpflug, Annette, and Asbrand, Barbara(2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*. 12(1). 33-46.

- Sim, Heejung Raina(2016). Global citizenship education in South Korea through civil society organizations: its status and limitations. *Asian Journal of Education*. 17.
- Stein, Sharon, and Vanessa Andreotti (2021). Global citizenship otherwise. *Conversations on global citizenship education*, Routledge. 13-36.
- Tarozzi, Massimiliano(2020). Role of NGOs in global citizenship education. *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. 133-148.
- Torres, Carlos Alberto(2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Vol. 1. New York: Routledge.
- UNESCO(2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*.
- Wals, Arjen E. J.(2015). Beyond Unreasonable Doubt: Education and Learning for Socio-Ecological Sustainability in the Anthropocene. *Environmental Education Research*. 21(3). 379-389.

<자료>

- THEAsiaN. 한비야 교장, 5000만 국민이 세계시민학교 예비학생(김난주). 2012. 11. 7일자.

Abstract

Operations and Implications of Global Citizenship
Education in South Korean Development NGOs:
A Case Study of World Vision's Global
Citizenship School

Han, Biya

(Invited Professor, Ewha Womans University)

Kim, Kyungju

(Researcher, Jeonnam Foundation of Women & Family)

This study examines the operations and outcomes of global citizenship education (GCE) by South Korean development NGOs, focusing on World Vision. While NGOs have actively engaged in GCE with UNESCO, their specific methods and contributions are underexplored. This research highlights four key outcomes. First, World Vision expanded GCE by integrating it into public education. Second, it developed quality content incorporating core GCE elements. Third, it ensured professionalism through dedicated staff and stable systems. Lastly, it trained and supported instructors as practitioners and partners in GCE.

Key words : Global Citizenship Education, Development Education, Development NGO, World Vision.

투고신청일: 2024. 10. 29

심사수정일: 2024. 12. 18

게재확정일: 2024. 12. 19.