

IB 교육과정 설계와 IB 프로그램 운영 구조에서의 지역성 검토*

정승모** · 권상철***

Examining the Locality of IB Curriculum Design and IB Operation Structure*

Seungmo Chung** · Sangcheol Kwon***

요약 : 이 논문은 IB 교육과정과 IB 운영 구조의 지역성 정도에 대한 검토를 시도하였다. 검토는 IB의 사명과 국제적 소양, IB 프로그램 모델, IB 핵심요소(ATT, ATL)의 지역성, 이어서 IB 인증학교의 현황, IBO 글로벌 센터의 위치와 역할, IB 교육자 네트워크(IBEN)의 역할과 구조를 지역성을 중심으로 하였다. 이로부터 IB의 지역성에 대해 지역적 요소들을 구조와 원칙에 따라 통합하여 관리하며 지역의 가치를 존중하는 IB의 관점, 인적 네트워크를 중심으로 초국적 가치와 지역성의 균형, 지역적 요소가 교육 활동의 중심으로 작용, 지역에서의 학습을 다양한 맥락으로 연결시키는 설계를 확인할 수 있었다. 따라서 IB를 도입하려는 지역사회는 지역성을 다루는 방법과 방향, 관점이 다양한 측면에서 검토되어야 함을 제안하였다.

주요어 : IB 교육과정, 운영 구조, 지역성, PYP, MYP, DP, 지역 연계

Abstract : This research examined the degree of locality of the IB curriculum and IB operation structure. To this end, we examine the status of IB candidate and IB world schools, the location and role of IBO Global Centers, the role and structure of the IB Educator Network (IBEN), the mission and international mindedness, the IB curriculum model, and the IB core elements (ATT, ATL) with a focus on locality. Based on this, we were able to confirm the IB's perspective of integrating and managing local elements according to IB structure and principles, respecting regional values, balancing transnational values and locality centered on human networks, and designing local elements to act as the center of IB program activities, and connecting local elements to the various contexts. Based on this, we suggested that local communities seeking to introduce the IB should review methods, directions, and perspectives for dealing with locality from various aspects.

Key Words : IB curriculum, IB operation, locality, PYP, MYP, DP, Community engagement

I. 서론

2019년 국제 바칼로레아 교육과정¹⁾의 한국어 번역을 통해 제주와 대구의 IB 교육과정 도입이 결정된 이후 IB 교육과정은 국내에서 빠르게 확산 중이다. 2024년 10월 현재 한국의 공립학교에 IB 교육과정 도입을 결정한 국내 지방자치단체는 11곳이 이르며 대구와 제주에 IB 학교로

인증을 받은 30개의 월드스쿨을 비롯하여 인증을 준비하고 있는 후보학교와 IB 월드스쿨은 전국적으로 90개 공립 학교에 이를 정도로 국내 공교육의 IB 교육과정 확산은 빠르게 이루어지는 중이다.

국내의 지자체에서 IB를 공교육에 도입하려는 근거로는 평가의 혁신, 수업 방식의 변화, 국제경쟁력 확보 등이 있으며 IB를 도입한 학교에서는 IB를 경험한 교사들의 공

*이 논문은 2024학년도 제주대학교 교원성과지원사업에 의하여 연구되었음.

**제주대학교 글로벌교육전공 초빙교수(Visiting Professor, Global Education Major, Jeju National University, smchung@jejunu.ac.kr)

***제주대학교 지리교육과 교수(Professor, Department of Geography Education, Jeju National University, kwonsc@jejunu.ac.kr)

정적인 반응, IB 고등학교에서의 높은 성취, 학생의 적극적인 수업 참여 등이 나타나고 있다. 하지만 IB 교육의 공교육 도입에 대한 반대 입장도 존재하고 있는데 반대 측에서는 IB 도입의 우수성은 인정하더라도 IB의 공교육 도입에 대한 구조적인 의문을 제기하는 중이다. IB 도입에 반대하는 측의 핵심 논리로는 혁신교육과의 유사성, 교육과정 운영에 따르는 로열티와 시험 평가 비용 발생, 교육과정에 대한 주권 논리, 교육과정의 탈지역화가 반대의 담론을 형성하고 있다(Drake, 2004; Bunnell, 2012; 김천홍, 2018; 홍원표, 2019).

위에서 설명한 IB 공교육 도입에 대한 찬반 논의를 그리고 IB 교육과정을 운영 중인 IB 인증학교의 운영 지속 여부에 대해서는 IB 교육과정 자체에 대한 우수성 여부를 뛰어넘는 논의가 필요하다. 이는 교육의 글로벌 경쟁력, 학교의 지역적 맥락, 대학 진학의 탈국가화, 학습 비용에 따르는 세계적 계층화와 같은 개념들과 같은 논의를 말하는데, 교육에 있어서 지역성(Locality)의 개념을 사용하여 IB 교육과정 도입의 적합성을 판단할 필요가 있다. IB 교육과정의 공교육 도입의 적합성 논의에 지역성을 중심에 두어야 하는 이유는 첫째, IB 교육과정의 운영 주체가 국내가 아닌 국외에 본부 혹은 지역 사무소를 두고 있으며 둘째, 전 세계 학생들을 대상으로 교육과정을 공급하는 IB 교육과정의 구조적인 측면이 일으킬 상호작용에 대한 점검이 필요하며 셋째, 국제적 소양(International mindedness)이라는 글로벌 다양성, 이해 및 여러 언어를 존중하는 이념에 따라 세계의 모든 지역에서 수용될 수 있는 교육적 가치를 제시하는 IB 교육과정의 정체성이 안에 우리의 교육 현장에서 수용하기에 적합한지에 대한 논의가 필요하기 때문이다.

전 세계의 연결성이 강화되는 세계화 현상에 대해서는 크게 두 가지 흐름으로 볼 수 있다. 하나는 국제 평화 증진 및 공조를 의미하는 국제주의적 흐름이며 또 다른 흐름은 자유로운 자본주의 세계로의 통합의 추구라는 글로벌주의의 흐름이다(Jones, 1998). 세계화는 국가들 사이 복합적인 현상으로 나타나기 때문에 교육의 영역에서도 세계적 상호작용이 증가하면서 국제주의와 글로벌주의가 동시에 나타나게 되며 이는 국제주의의 이념적 목적과 글로벌주의의 실용주의적 관심이 타협한 상태로 드러나기 마련이다(Cambridge and Thompson, 2004). 이와 같은 흐름에서 IB 교육 또한 구조적으로는 글로벌화와 연관된 초국가적 성격을 가지고 있으며 이념적으로는 국제주의적 성격을 동시에 가지고 있다. 그리고 초국가적이며 보

편적 성격은 IB 교육과정이 세계적으로 확장하는 것을 가능하게 하는 핵심적 요인으로 작용하고 있기 때문에 IB 교육을 공교육에서 수용하는 국가의 입장에서는 교육 현장에서 지역적 요소에 대해 세계적 가치, 힘 사이에서 일어나는 상호작용을 세계화에 의한 다층적인 수준에서 일어나는 복합적인 방향으로의 변화로 판단해야 한다.

구체적으로 IB 교육과정이 초국가적이면서 보편적이라는 의미는 지역적 수준에서 바라보았을 때 지역사회의 주체들과 상호작용하는 과정에서 착근(embeddedness)되지 않는 흐름을 띄게 될 수도 있다는 것을 의미한다. 왜냐하면, IB 교육과정의 존재에 대한 정당성은 개별 국가의 복잡한 이익과 국가의 교육적 필요를 넘어서는 초국가적 수준에서 다루어지는 가치를 옹호하는 방식으로 IB 교육의 존재에 대한 정당성을 확보하고 있기 때문에 개별 국가의 교육적, 사회적 요구가 초국가적 연대라는 가치에 의해 상대적으로 축소 및 경시될 가능성이 있다.

더불어 보편적 가치에 대한 교육이라는 것은 국가와 민족들 사이의 상호 의존성에 대한 이해를 바탕으로 범용적인 가치를 적극적으로 지지하는 태도를 학습자와 교사 모두가 지지해 나가는 교육을 말한다(Gellar, 2008). IB 교육을 통해 이러한 보편적 가치가 제시된다는 점 역시 지역적 특수성이 보편적 가치에 의해 해석, 이해 및 수용되는 과정에서 지역 가치의 독립적 성격과 특수성이 보편성에 대한 헌신 혹은 흡수로 매몰될 수 있다고 예상할 수 있다. 따라서 IB 교육과정이 지역에 대해 비착근하려는 움직임을 보인다면 한국의 공교육에 교육과정의 우수성이라는 근거로 IB를 도입하려는 시도에 대해 근본적인 의문과 논란을 제시할 수밖에 없다. 즉, 지역성은 IB 교육과정의 공교육 도입에서 가장 핵심적으로 점검해야 할 요소이다.

더욱이 IB 교육과정의 기원과 성장 과정을 살펴보면 지역적 맥락이 존재하는지에 대한 질문은 자연스러운 의문 제기로 보인다. IB 교육과정은 1962년 스위스 제네바의 국제학교에서 시작되었으며 1980년대에는 미국 지역에서 급속하게 확장되었고 2010년대까지는 아시아 지역의 국제학교를 중심으로 확장되어 나갔다. 이후 한국과 일본의 공교육 도입 결정이 이루어졌고 현재 공교육에서도 확산 중인 추세이다(IBC, 2017; 호양선·손민호, 2023). 이러한 IB 교육과정의 성장 과정에서 형성된 IB의 국제적인 문화와 세계적 규모 그리고 운영의 권한 측면에서 IB 교육과정을 바라본다면 한국의 지역적 맥락이 교육과정, 이념 그리고 사회 구조적 측면에서 권한, 이권 그리고 사회적 환경과 관습의 측면에서 IB 교육과정과 충돌이 없이 공존

할 수 있는지에 대한 의문은 지역사회에서 교육의 중요성을 고려한다면 당위적으로 제기되어야 할 질문이다.

그렇다면 교육에서의 지역성은 왜 중시되어야 하는가? 학교는 지역사회에 속한 기관이기에 지역성을 상실한 학교는 지역에서의 교육기관으로서의 존재에 대한 정당성을 확보하기 어려운 상황에 처하게 된다(Schafft and Biddle, 2013; 김필성, 2023). 또한, 학교는 그 지역의 문화를 재생산하는 기관이고 토지와 지역의 가치를 커뮤니티와 공유하는 관계에 있기 때문에 그동안 지역성은 학교의 자연스러운 정체성으로 존재하고 있었다(Salant and Waller, 1998; Epstein, 2011). 또한 학교를 내포하고 있는 지역사회란 지리적 근접성만을 의미하는 개념을 넘어서 도덕적, 인지적, 표현적인 가치 및 의미를 공유하는 방식으로 집단적 정체성을 지닌 개인들이 소속감을 느끼는 개념이라고 보아야 하며 이런 관점에서 지역사회는 지리적 영역을 둘러싼 근접 영역과 더불어 문화와도 관련이 있다고 볼 수 있다(Kennedy and Roudomoto, 2001).

전통적으로 공립학교란 국가적 스케일 안에서 지리적, 문화적으로 집단적 정체성을 지닌다는 측면에서 지역사회에 속하고 지역성을 띠는 기관이라고 보아야 한다. 하지만 IB 교육과정과 유사한 도입 흐름인 타국의 교육기관과 학사 시스템을 옮겨 온 외국인학교에 대해서는 결여된 지역성에 대한 비판이 지속적으로 존재하고 있었다. 지리적 영역이 다른 교육 시스템의 지역 환경에 존재하는 행위에 대해 내려지는 비판은 타국의 정체성이 다른 지역에 이식된 교육과정의 발현(Sylvester, 1998), 지역에 대한 차별적 시선의 양산(Otten, 2003), 초국적 정체성을 이용한 지역적 요소에 대한 신뢰 절하(Pearce, 1994), 교육에 있어서의 문화적 제국주의(Hayden, 2011), 두 국가 모두에 정체성을 뿌리내리지 못하게 하는 제3세계 아이들(TCK)의 출현(Pollock and Van Reken, 2001) 등으로 표현되고 있다.

외국의 제도를 도입하는 외국인학교와 교육과정을 적용하는 IB 교육과정 사이에는 학교의 제도와 교육과정이라는 차이가 존재하지만 외국인 학교가 지역사회와 상호작용하는 사이에서 지역성을 중심으로 제기된 비판적 논의를 바탕으로 IB 교육과정 또한 지역적 요소에 대해 유사한 논란을 만드는 특성과 운영 맥락을 가지고 있는지에 대해서는 공교육에 본격적으로 확산되는 이 시점에 확인할 필요가 있다(정승모·권상철, 2018). 기존 선행 연구에서도 지역성을 중심으로 IB 교육과정에 대한 의문이 제기하고 있다. 구체적으로는 IB 교육과정이 서구의 인문학적인 토대에 뿌리를 내리고 있다는 비판(Fox, 1985; Drake,

2004; Sobulis, 2005; Oord, 2016), 후기 식민주의적 관점이라는 점(Wylie, 2008), 진보적 가치를 중시하는 것을 통해 애국적 가치가 경시된다는 측면(Bunnell, 2012)과 글로벌 이동성이라는 특권을 활용하여 계층화를 조장한다는 측면이 IB 교육과정에 대해 지역성의 측면에서 비판되고 있는 부분이다. 동시에 IB는 더 나은 세상이라는 IB의 사명 아래에서 국제적 가치를 옹호하고 세계인에 대한 이해 및 공감을 내세우고 있다. 특히 다자간의 상호 독립성을 존중하고 지역적 가치를 존중하는 국제 교육에 뿌리를 두고 있다는 점에서 지역성이 경시된다고 볼 수 없으며 오히려 지역성을 강조하는 입장이라고 의견도 존재한다(Rawlings, 1999).

따라서 본 연구에서는 지역-국가-세계로 연결되는 글로벌의 관점에서 IB 교육과정의 지역성에 대한 입장을 들여다 보고자 한다. 이 질문은 특히 대한민국에서 IB 교육과정이 공교육에 본격적으로 확산되는 시기인 지금 반드시 점검해야 할 부분이다. 따라서 지역성의 관점으로 IB 교육과정의 성격과 운영 구조를 분석하고 이를 바탕으로 공교육 도입에 따라 지역성을 바탕으로 학교 현장에서 발생할 수 있는 교육적 양상을 예상해 보는 것은 본 연구의 목적이다.

II. 연구 질문 및 연구 방법

1. 연구 질문

본 연구에서는 문헌을 통해 IB 교육과정이 세계적 보편성과 대비되는 지역적 특수성을 대하는 관점에 대하여 확인하고자 한다. 지역적 특수성이라는 것은 다양한 요소를 포함하는데 지역의 문화, 관습, 지역사회의 전통 및 가치를 모두 포함하는 개념이다. 특히 본 연구에서는 글로벌의 관점에서 세계와 지역 사이에서 벌어지는 상호작용 및 관계적 맥락에 집중하여 IB 교육과정이 지역에 도입되었을 때 발생할 수 있는 상황에 집중하여 지역성을 탐구하는 것을 목적으로 하고 있다. 따라서 본 연구에서는 아래 두 연구 질문에 집중하여 IB 교육과정의 지역성을 점검하고자 한다.

연구 질문 1: IB 교육의 이념 및 교육과정에서는 지역성을 어떻게 다루고 있는가?

연구 질문 2: IB 교육과정의 관리 구조에서 지역성을 어떻게 다루고 있는가?

첫 번째 연구 질문에서는 IB 교육과정의 내용 측면을 다루고자 한다. IB 교육과정은 전 세계에 다양한 교육 환경에 적용이 가능한 교육과정이라는 점에서 보편적 성격을 띠고 있다. 지역적 특수성과 세계적 보편성의 성격을 고려해 보면 보편성이 지역적 특수성을 대하는 구조와 관점에 따라 지역성을 내포하거나 배제 및 약화시킬 수 있다는 점에서 두 가치 사이에는 양면적 특성이 존재하고 있다. 따라서 IB 교육과정의 이념, 교육과정의 구조와 관점을 살펴봄으로써 교육과정 안에서 지역성이 어떻게 다루어질 수 있는지에 대한 점검이 필요하다. 더욱이 교육과정의 틀(Framework)로서 국가교육과정에 작용하는 IB 교육과정의 특성을 감안할 때, 교육과정의 구성과 실행의 과정에서 지역성이 어떠한 상호작용을 일으키는지에 대한 점검을 하는 것이 첫 번째 연구 질문의 목적이다.

두 번째 연구 질문에서는 IB 교육과정의 구조적인 측면을 다루고자 한다. IB 교육과정을 운영하는 국제교육과정 기구²⁾는 초국가적 기관으로 전 세계에 퍼져있는 IB 교육 기관들의 질을 관리하고 네트워크를 강화하는데 적합한 복합적인 관리 및 운영 구조를 발전시켜 왔다. 이를 통해 시험 문제의 질 관리, IB 교육자 네트워크³⁾를 통한 교사 및 본부와의 연결성 강화, 학교의 인증 과정에서의 단계별 관리 및 IB 교육 기관으로의 변화 유도 그리고 각종 콘퍼런스 및 워크숍을 통한 IB 교육과정의 이해 및 소속감 증대 등을 가능하게 하고 있다. 두 번째 연구 질문에서는 IBO의 이와 같은 초국가적 관리 구조에서 지역성이 어떠한 관점과 수준에서 다루어지고 있으며 IBO의 구조 속에

지역의 공립학교가 연관되었을 때 발생할 수 있는 양상에 대해서 논의해 보고자 한다.

그렇다면 연구의 주요 주제가 되는 지역성의 개념을 어떻게 정의할 것인가? 또한 교육에서의 지역성이 어떻게 드러나는지 판단할 것인가? 본 연구에서는 지역성을 스케일의 관점으로 판단하여 글로벌과 로컬이 양 극단에 위치해 있는 다층적인 스케일의 차원에서 크기(상대적으로 작은 단위 지역)나 계층(낮은 위치에 속하는 것), 권력(중속적인 차원)에서 글로벌과 비교해 상대적으로 낮은 스케일의 단위에 속하는 가치들로 정의하였다(구동희, 2010). 이에 따라 IB 교육과정과 IBO의 운영 및 관리 구조에 대하여 검증할 지역성의 요소는 세계적 차원에서 주장되는 가치와 구조에 대비하여 존재하는 지역의 모든 교육적 요소를 포함하는 것으로 세계에 대비되는 상대적인 요소로 파악한다. 구체적으로 교육적 행위의 물리적 공간, 지역적 영향을 받은 학습 내용, 지역적으로 전수되는 정체성, 지역에서 옹호되는 가치, 관습화된 지역과 국가의 입시와 학사 운영 방식 및 교사의 상호작용으로 존재하는 지역의 교육적 유산 및 지역의 사회, 경제적인 역량을 모두 총괄하여 교육에서의 지역성으로 파악하였다.

2. 연구 방법

연구의 방법으로는 두 가지 연구 질문에 대하여 IBO의 문헌 연구를 통해 지역성에 대한 IBO의 구조와 관점을 밝히고자 한다. 구체적인 연구 설계의 방법은 다음과 같다.

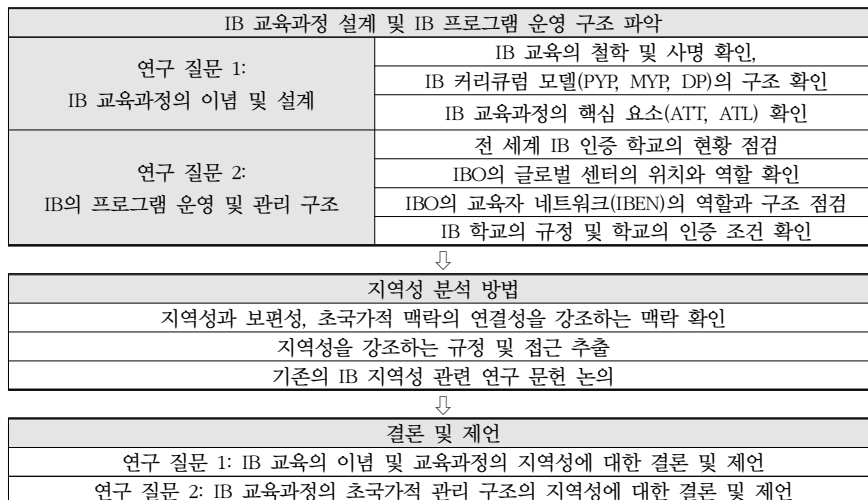


그림 1. IB 교육 지역성 검토 연구 설계

연구를 위해 IB 관련 자료 및 연구 문헌 검토하여 IB 교육과정의 지역성에 관한 내용을 확인하도록 한다. 문헌은 연구 질문에 따라 두 범주로 나누었고 문헌을 통해 IB 교육과정의 구조 및 내용을 전체적으로 파악하기보다 지역성에 대한 관점으로 관련 있는 내용을 추출하였다. 또한 관련 연구 문헌의 선정은 IB 교육과정, IB 교육과정의 지역화 그리고 IB 교육과정의 글로벌 연계와 같은 지역성에 키워드로 검색하였다.

이를 바탕으로 지역에 대한 IB의 관점에 대한 해석을 시도하였다. 먼저 IB 문헌과 연구에 나와 있는 지역에 대한 IB의 규정과 관점이 담긴 문헌을 추출하였고 이를 바탕으로 지역성에 대한 IB의 입장을 해석하였다. 또한 보편성 및 초국가적 맥락에서 지역에 대한 어떠한 관계를 맺고 있으면 어떠한 방식으로 연결성을 추구하는지에 대한 맥락의 해석을 더하였다. 마지막으로 지역성이 간과될 수 있는 IB의 접근에 대한 연구 문헌과 IB의 규정에 대한 해석을 덧붙였다.

결론으로 지역성의 관점으로 비추어 본 두 가지 연구 질문에 대한 답변을 도출하고자 한다. 지역성의 관점으로 비추어 본 두 가지 연구 질문과 답변은 대한민국의 공교육에서 확산되고 있는 IB 교육과정에 대하여 지역성의 측면에서 IB 교육과정을 어떻게 판단하고 적용해야 하는지에 대한 고려 내용으로 제안하였다.

III. IB 교육과정 설계와 IB 프로그램 운영 구조

1. IB 교육과정 설계

1) IB 교육의 철학 및 사명 확인

IB 교육과정은 1960년대부터 2020년대까지 유럽에서부터 전 세계에 이르기까지 지리적 규모를 확장시켜 나갔다. IB가 이처럼 지속적으로 세계적 규모로 확장할 수 있었던 요인으로는 지역적 가치를 넘어서는 보편적 가치의 추구라는 가치 아래서 다양한 언어의 제공과 세계적 이해를 중시하는 IB 교육과정의 이념적 측면이 크게 작용하고 있다(Sobulis, 2005; IBO, 2017). 이는 IB 교육과정이 세계의 다양한 지역의 어떤 가치에 대해서도 차별적이거나 위계적이지 않은 입장을 가지고 있다는 것이다. IB의 이 같은 보편성을 추구하는 정신은 IB의 사명 선언문(Mission

Statement)을 통해 확인할 수 있다. 사명 선언문의 구성은 IB 교육의 목적, IB 교육의 목표 실현 방안 그리고 기대하는 학습자의 모습의 3부분으로 구성되어 있다. 사명 선언문을 살펴보면 다음과 같다.

IB의 목표는 서로 다른 문화를 이해하고 존중하며, 더 나은 평화로운 세상을 실현하는데 기여할 수 있는, 지식이 풍부하고 탐구심과 배려심이 많은 청소년을 기르는 것입니다. ... 이를 위해 본 기관은 학교, 정부 및 국제기구와 협력하여 국제적 수준의 교육과 엄격한 평가 시스템을 갖춘 도전적인 교육 프로그램을 개발하고 있습니다. ... IB 프로그램은 전 세계 학생들이 적극적으로 공감할 줄 알며, 서로 다름을 이해하고 존중하는 평생 학습자가 될 것을 장려합니다. (IBO, 2020b: 4)

IB의 사명 선언문을 지역성의 관점으로 살펴보면 세계적으로 다양한 문화를 동등하게 대하려는 관점을 가지고 있으며 국제적으로 통용할 수 있는 교육 프로그램이라는 모든 지역을 대상으로 하는 교육과정을 제시하고 있다. 동시에 다름에 대한 이해와 타인에 대한 공감의 자세를 IB 학습자에게 기대하는 모습으로 제시한다. 궁극적으로 IB의 사명 선언문에는 평화로운 세상을 실현하려는 IB의 목적이 드러난다.

IB의 사명선언문은 이처럼 세계적 가치를 적극적으로 드러내고 있다. 이는 특정 지역적, 국가적 이해와 요구를 넘어 이러한 지리적 차이를 교육에서 포괄하여 수용하려는 시도로 IB의 궁극적 목적인 나은 세상이라는 가치를 보여준다. 특히 이 과정에서 다른 문화에 대한 이해와 공감이 청소년에게 길러져야 할 핵심적 가치로 제시되는데 이는 개념적 이해, 초학문적 융합, 탐구, 맥락에서의 학습, 협력적 학습 및 성찰의 과정 등 다양한 IB의 교육에 대한 접근에 영향을 미치는 요소이다. 하지만 더 나은 세상이라는 사명 아래 IB 교육과정의 확산에는 진정한 세계적 가치가 동등하게 여겨지는 것이 아니라 개념 중심으로 문제를 다루는 관행(Oord, 2016), 학습이 제시되는 방식(Drake, 2004), 자유와 넓은 의견 수용 그리고 사상의 자유 경쟁(Sobulis, 2005), 사실보다는 사고의 과정을 중시(Hill, 2002), 자신이 속한 지역의 정체성과 지식을 인식하지 못한 상황에서 서구의 사례와 문화를 학습하여 관행을 포기하는 후기식민주의적 모습이며, 지역에 있는 지식에 대해서 서구의 입장으로 가치의 순서를 매기는 서구 중심

의 인센티브적 접근이라는 측면에서 서구화에 치우쳐져 있거나 식민주의적 흐름을 보인다는 비판도 존재한다 (Wylie, 2008; Poonosamy, 2010).

IB의 사명 선언문과 더불어 IB가 추구하는 핵심적 가치는 국제적 소양(International Mindedness)으로 표현될 수 있다. IB는 국제적 소양에 대해서 IB 교육 목표와 교육 철학의 토대가 되는 원칙의 핵심이라고 표현하면서 다음과 같이 설명하고 있다.

국제적 소양이란 자신이 글로벌 공동체와 연결되어 있다고 여기고 공동체에 속한 구성원들에 대한 책임감을 갖는, 세계를 바라보는 관점을 뜻합니다. 이는 모든 국가와 민족이 서로 밀접하게 연결되어 있다는 인식이며, 이러한 관계들의 복잡성을 인정하는 것입니다. 국제적 소양을 갖춘 사람은 세상의 사람, 문화, 사회의 다양성을 인정하고 존중합니다. 이들은 서로 이해하고 존중하기 위해 타인을 더 알고 이들에게 공감하고 연대하려고 노력합니다. (IBO, 2024a: 18)

IB는 국제적 소양을 통해 강조하려는 점을 지역성의 관점에서 바라본다면 지리적으로 다양한 맥락에 속한 학습자들을 동등하게 대하고자 하는 관점이 드러난다. 특히 국제적 소양에는 연결성에 대한 강조가 두드러지는데 이는 존중 및 공감 책임감과 같은 개념을 통해 서로를 다른 문화권에 대한 개념을 연결하려는 가치를 가장 우선시한다는 것으로 볼 수 있다. 근대적 관점에서 국가 중심의 공간적으로 파편화된 형태로 제시되던 시민성은 글로벌 시대에 따라 탈경계화되어 다른 장소와 다른 사람들과의 관계를 중시하는 것으로 제시되었다(조철기, 2015). IB의 국제적 소양 또한 이와 같은 흐름에서 타인과의 연결을 핵심 가치로 내세우고 있다. 이처럼 세계화에 따라 새롭게 제시되는 글로벌 시민성을 두고 벌어지는 담론은 세 가지 범주로 제시될 수 있는데 세계적으로 보편적인 자유와 질서를 강조하는 신자유주의 글로벌 시민성, 공통의 인류애와 이에 대한 세계 시민들의 헌신을 중시하는 코스모폴리탄 시민성, 서구에 의해 지배되는 불균등한 세계 내 권력 관계를 교정하는 적극적 역할을 제시하는 후기 식민주의적 시민성이다(김갑철, 2016). IB의 국제적 소양은 보편적인 자유와 질서를 강조하고 있지 않지만 세계적 참여와 문화간 차이에 대한 이해, 다언어주의 그리고 국제적으로 연관된 활동에서 타인에 대한 자신의 행동 성찰하기를 중

시한다는 관점에서 코스모폴리탄 시민성과 후기 식민주의적 시민성의 요소를 공유하고 있다(IBO, 2024a).

IB는 국제적 소양에서는 구체적으로 세 가지 범주를 제시한다. 또한 세 범주 모두 지역성과 관련되어 이해될 수 있다. 첫 번째로 제시되는 문화간 이해의 경우 공통된 인간의 특징에 대한 탐구를 제시한다. 공통된 인간에 대한 이해를 위해서 우선되어야 할 전제는 자신이 속한 문화와 정체성에 대한 이해이다. 이를 토대로 인류의 공통성 및 차이에 대한 탐구를 하며 세계적 시각을 확장시켜 나가는 것을 제시한다.

두 번째로 지역 및 세계적 공동체에서 문화적 교류와 행동에 대한 활동을 말하는 세계적 참여를 말한다. 세계적 참여란 활동을 의미하는 것으로 참여를 통해 지역, 국가 및 세계와 연결되는 것을 제시한다. IB에서는 물리적 환경인 지역적 활동의 가치를 국제적 수준까지 이끌어 연결시키고 있기 때문에 지역적 수준에서 벌어지는 활동의 가치는 세계적으로 연결되는 것으로 이해할 수 있다.

마지막으로 문화 간의 대화와 세계적 참여를 증진시키는 목적을 가진 다언어주의다. 다언어주의를 통해 문화 간의 대화를 촉진한다는 개념은 언어를 특정 가치를 중심으로 계열화하지 않고 지역별 언어를 중시한다는 것으로 IB에서는 모국어에 대한 강조가 두드러진다. 또한 모국어를 바탕으로 제2 언어에 대한 확장을 중시하는 언어 정책을 가지고 있는데 이 또한 언어를 대하는 관점에서 지역을 존중하는 IB의 접근을 보여 준다.

이처럼 IB의 국제적 소양에는 타인에 대한 연결과 공감, 차이에 대한 이해 및 참여의 과정에서 성찰을 중시하며 국제적 소양의 세 가지 범주는 지역적 요소가 바탕이 된다는 측면에서 지역성에 대한 존중을 확인할 수 있다. 시민성에 대한 IB의 접근은 한국의 교육계에서도 확인할 수 있다. 2022 개정 교육과정에서 등장한 ‘세계시민과 지리’ 과목에서는 세계적 현상에 대해 절대적이고 고정된 것이 아닌 다양한 스케일이 역동적으로 상호작용한다는 다중 스케일의 관점과 자신이 다른 공간에 있는 사람들과 밀접하게 연계되어 있음을 이해하는 관계적 사고가 과목 설계의 바탕이 되어 있다(김민성·이윤구, 2023). IB의 국제적 소양의 경우 이와 같은 관점을 단일 과목을 넘어서는 구조적인 형태로 모든 교과와 교수학습과 학교 문화 전반에 제시한 것으로 IB 사명의 실현에 대한 핵심적 기제로 작용한다.

2) IB 프로그램(PYP, MYP, DP)의 구조 확인

IB 프로그램 모델은 IB 교육과정의 전체적인 구조를 도식적으로 나타내는 것으로 IB 교육이 나이대별 프로그램을 구성하면서 실현하고자 하는 생각이 구체적으로 드러난다. 각 프로그램별로 공통적인 요소로는 IB 학습자 상, 학습에 대한 접근인 ATL(Approach to Learning), 교수에 대한 접근인 ATT(Approach to Teaching), 그리고 국제적 소양이 있으며 프로그램별로 구성된 과목 및 활동이 나타나 있다. 프로그램 모델에서 지역성을 보이는 요소는 다음과 같다.

먼저 PYP(Primary Years Programme)의 지역성으로는 중심에 위치한 행동과 자기 주도성, 전시회의 요소를 들 수 있다. 이 구조는 PYP에서 배우는 과목이 아닌 활동이나 원리로서 주도적인 활동을 통해서 자신의 배움을 이끌어 나가며 직접 행동하는 것을 통해 배움을 실천하고 전시회라고 하는 자신의 흥미와 관심에 따라 탐구를 드러내는 발표이다. 이 과정에서 학생들은 자신이 속한 환경과 사회 문화적 맥락에 대한 관심을 학습의 대상으로 흥미를 가지고 몰입하게 되고 지역에서 행동하면서 참여의 가치를 이해하게 된다. 또한 전시회의 경우 지역사회나 자신의 정체성 등에 대해서 성찰해 보거나 문제를 해결 혹은 활동했던 경험을 조직하여 발표하는 활동을 하게 되어 지역에서 자신의 행동에 대해 생각하는 기회를 가지게 된다. 초교과적인 6가지 주제(Program of Inquiry) 또한 학교가 속한 사회, 지리, 문화적 맥락에 맞춘 지역성을 학습 대상으로 학습이 이루어짐을 알 수 있는데 이는 교육과정의 틀로서 작용하는 IB 교육과정의 구조를 고려하면 학습자는 자신이 가진 지역성을 학습으로 가져오게 된다.

두 번째로 MYP(Middle Years Programme) 프로그램 모델에서 보이는 지역성으로 개념과 세계적 맥락이 중심을

차지하는 것을 볼 수 있다. 먼저 개념을 중심으로 이루어지는 학습은 지식들을 바탕으로 주제를 파악하고 주제들을 모아 개념을 만들며 개념을 연결하여 일반화와 원리를 형성하는 과정을 따라간다. 따라서 개념의 형성에는 자신이 가진 경험, 관점 그리고 지역적 정체성이 사실적 지식으로부터 관여되게 된다. 또한 세계적 맥락의 경우 여러 계층의 걸친 지역성을 여섯 가지 중에 하나의 세계적 맥락으로 연결하는 작용을 한다. 행동과 봉사 그리고 프로젝트의 경우 지역색을 강하게 드러내는 요소이다. 특히 학생이 주도적으로 지역에서의 봉사 수요를 찾아서 봉사를 기획하고 이를 수행하며 발표하는 과정은 지역을 대상으로 벌어지는 현상에 대한 탐구 및 문제 해결의 과정을 통해 학생이 지역에서의 책임감 및 연대를 기르는 것으로 지역성을 강하게 드러내고 있다고 볼 수 있다. PYP와 마찬가지로 MYP에서도 교육과정의 틀로서 작용한다. 따라서 동일하게 학습자의 경험과 지역의 문화와 관점이라는 사회적 맥락의 학습의 요소로 작용하게 된다.

마지막으로 DP(Diploma Programme)의 학습에서 보이는 지역성은 지식이론, 소논문 그리고 창의 활동 봉사의 영역이다. 세 과목은 IB 핵심 과목(Core)라고 불리는 필수 이수 과목이며 학생의 선택에 의해서 학습의 대상과 영역을 정하는 것으로 지역적 맥락이 학습에 전달될 수 있다. 각 영역에서의 지역성을 논하자면 먼저 지식이론의 경우 지식의 내용과 범주를 다루는데 지식을 비교 및 대조 그리고 검증하는 과정에서 자신의 경험과 관점 그리고 문화적 차이 등이 드러나게 된다. 이를 위해서는 지역에서 형성된 자신의 경험과 사회의 문화적인 편견 및 시각, 지역에서 만들어지는 지식의 형성 과정 및 역사적 사실 등이 검증의 대상으로 선정되게 된다. 이 과정에서 자신의 지역성을 비판적 혹은 구조적인 프레임으로 검증하게 되고



그림 2. PYP(좌), MYP(중), DP(우) 커리큘럼 모델(IBO, 2024a)

더 높은 차원에서의 지역성을 되돌아보게 하는 경험을 하게 된다. 소논문의 경우 연구의 사례로 지역적 이슈를 세계적 맥락과 연결시키는 것이 강조되는데 지역에서의 사례는 깊은 연구의 과정을 통해서 학습자가 유의미한 지역에서의 문제 해결이나 제안, 지역적 가치를 발견 및 제시하는 수준에 이르게 된다. 마지막으로 창의, 봉사, 활동인 CAS(Creative, Art, Service) 중 봉사의 경우 많은 봉사가 지역에서 이루어지게 되며 봉사의 과정에서 자신의 행동을 성찰하는 것을 통해 지역에서의 책임감과 자신의 역할에 대한 생각을 하게 한다(IBO, 2020a).

IB의 교육과정 모델에서 지역성에 대해 두드러지는 점은 구조적인 방식으로 지역의 사례를 학교 교육으로 가져오도록 설계되었다는 점이다. 이는 교육과정 틀로서의 지역의 학습 과제 선정, 개념의 형성 과정에서의 개인이 가진 지역적 문화 및 관점의 발견, 그리고 자신의 정체성 및 지역의 이슈를 대상으로 하는 IBDP 핵심 과목에서 발견될 수 있는데 학생 개인의 선호나 교사의 선택에 따라 지역성이 교육과정에 들어오는 것이 아닌 구조적인 방식으로 지역성을 다루게 된다는 점이다. 이는 국제적인 적용이 가능하며 국제적 소양을 목표로 하는 IB 교육과정이 세계적으로 다양한 지역에서 인정받을 수 있는 교육과정의 설계이다. 또한 교육과정 내에서 커뮤니티에 대한 학습과 지역적 참여를 통한 활동 그리고 성찰 및 글로벌 맥락까지 다양한 배움의 범주와 계층을 유기적으로 연결하여 학습에 있어서 다층적인 지역성을 서로 연관시켰다는 점이다. 이는 초학문적 주제에서부터 학습 주제와 관련된 활동 및 봉사의 내용, 개념을 중심으로 맥락에 맞춘 지식의 탐구 및 세계적 맥락의 연결과 프로젝트 및 봉사를 통한 지역에서의 활동, DP에서의 지역의 사례를 탐구하며 자신의 지역적 정체성을 비판적으로 점검하고 이를 세

계적 이슈와 연결 짓는 행동 모두 지역성을 다양한 범주와 계층으로 연결하는 입체적인 구조를 보여주고 있다.

3) IB 교육과정의 핵심 요소(ATT, ATL) 확인

IB 교육과정의 교수, 학습의 핵심적 요소인 ATT와 ATL에서는 교수학습의 설계 원리 및 IB 교육을 통해 배양되는 역량에 대한 IB의 관점이 드러나 있다. 이 두 요소는 IB 교육의 원리를 가장 핵심적으로 드러내는 것으로 이를 분석하는 것은 IB 교육의 운영 원리를 이해하는 것과 같다. 먼저 교수접근 방법이라고 불리는 ATT의 요소를 파악하자면 탐구, 개념적 이해, 지역과 세계적 맥락의 연결, 효과적인 팀워크, 배움의 장벽 제거, 평가 정보 활용의 6가지이다. 학습 접근 방법인 ATL은 IB 교육 전 과정에 걸쳐서 걸러지는 역량으로 사고 기능, 조사 기능, 의사소통 기능, 대인관계 기능 그리고 자기관리 기능이 있다.

ATL의 다섯 가지 학습 접근 방법의 경우 지역성이 특징적으로 드러나는 기능은 보이지 않는다. 이는 ATL이 학생에게 형성되는 다섯 가지 보편적인 학습 역량을 제시한 것으로 프로그램별 세부 역량에 대한 설명을 통해서 구체적으로 발달 시기에 맞추어 집중하는 역량이 제시되기 때문이다. ATL은 교사와 학생의 학습 맥락에 따라 형성되는 역량이기 때문에 ATL 자체로는 지역성을 드러낼 수는 없다. 또한 ATL을 특정 지역적 맥락에서 발달이 가능한 역량으로 설명하기 어렵다.

ATT의 경우 지역성의 측면에서 바라볼 수 있다. 먼저 탐구를 기반으로 한다는 것은 학생의 관심과 흥미 그리고 학생 주변의 맥락을 대상으로 한다는 것을 의미하며 이는 지역성이 탐구에 활용된다는 것을 의미한다. 위에서 살펴본 것처럼 개념적 이해를 추구하는 것 또한 지역과의 관련성을 바탕으로 사실들을 바탕으로 주제와 개념을 형성

표 1. 교수학습 접근방법과 교육학적 의미 분석

교수 접근법 교육학적 의미	탐구 기반	개념적 이해 강조	지역과 세계적 맥락	팀워크와 협력	학습 방해 제거	평가 정보 활용
학생 중심	직접 연관	직접 연관	직접 연관	직접 연관	암시적 연관	암시적 연관
지역과 연결	암시적 연관	암시적 연관	직접 연관		암시적 연관	
세계 시민성		암시적 연관	직접 연관	암시적 연관	암시적 연관	
과정/사이클	직접 연관	직접 연관	직접 연관		암시적 연관	직접 연관
협력	암시적 연관		암시적 연관	직접 연관	암시적 연관	직접 연관
학생 개별화	암시적 연관	암시적 연관	직접 연관	암시적 연관	직접 연관	직접 연관
과목별 유연성	암시적 연관	직접 연관	암시적 연관			

출처 : UK NARIC, 2020.

해 가기 때문에 지역성이 전제되어 있다고 볼 수 있다. 지역과 글로벌 맥락으로 학습을 형성해 나간다는 의미 또한 IB 교육의 학습 대상으로 지역과 세계의 맥락 사이의 연관성에 대한 강조가 되어 있다고 볼 수 있다. 마지막으로 학습에 있어서 배움의 장벽을 제거한다는 개념은 실제 로컬 현장에서의 현상을 대상으로 학생의 정체성과 학습적 요구에 맞추어 학습하기 때문에 지역성이 포함된 것이라고 판단된다.

ATT와 ATL을 통해 확인된 것은 IB 교육과정은 교수 접근 방법에서는 다양한 영역에서 지역성을 전제로 놓고 교수 방법과 접근이 시도되며 이는 교수자의 교수 학습 설계 시 학생과 학교 커뮤니티의 지역적 상황을 면밀하게 검토하고 구조적으로 학습에 연계되도록 학습에서 지역을 선정 혹은 탐구의 기회를 제공해야 한다는 것을 의미한다. 즉 반대의 상황으로 교수자가 지역으로부터 탈맥락화한 교수 계획을 작성한다는 것은 6가지 ATT 중 4가지 ATT가 직/간접적으로 지역성을 전제로 하고 있기 때문에 IB 교육에서는 이러한 지역을 감안하지 않는 교수 설계가 가능하지 않으며 동시에 국가 혹은 세계적으로 표준화된 방식의 교과서 및 선정된 학습 내용이 존재하지 않는다는 것을 의미한다.

더 나아가 ATT가 지역성을 전제로 설계된 것이라는 점을 볼 때 지역의 학습 가능한 요소들은 탐구 및 협력 그리고 개념적 이해와 학제 간 연결, 평가와 성찰, 세계와 지역의 연결 등의 과정을 거치며 학생들의 학습 활동 과정으로 들어오며 이는 ATL에서 제시된 5가지 학생의 역량을 기르는 것으로 발달한다. 예를 들자면 IB 교육에서는 지역에서의 현상에 대해서 조사하며, 문화 및 역사 등에 대해 사고하고 지역의 다양한 요소와 의사소통하는 것이 가능하다. 또한 실제 지역의 현장에 참여하거나 학습하는 과정에서 대인관계와 자기 관리 기능을 발달시키는 것으로 지역적 경험에 밀착한 방식으로 학생의 역량을 키워 나가는 구조로 설계되어 있다.

2. IB 프로그램 운영 구조

1) IB 인증 학교 현황의 점검

IB 교육과정은 1962년 시작된 이래 국제적 규모로의 지속적인 확장의 과정을 거쳐 나갔고 이 과정에서 여러 가지 프로그램의 탄생 및 변모가 이루어지게 된다. IB 교육과정의 시작은 1962년 스위스 제네바 국제학교이며 국제적인 인정을 받는 프로그램 및 세계 평화를 위한 사명을 바탕으로 IBDP 프로그램을 개발하기 시작한다. 이후 이

IBDP 프로그램은 유럽의 소수 학교를 거치면서 확장해 나갔고 1970년대 이후 미국에서 급격한 성장을 이루게 된다. 이후 IB 프로그램은 IBDP 이전의 준비 프로그램의 필요성을 확인하고 1990년에 MYP를 1998년에 PYP 프로그램을 개발하였다. 2000년대 이전에 IB 프로그램은 유럽과 미국 지역에 국한된 서구 중심의 진보적 교육 프로그램이었다고 보는 편이 맞다. 하지만 2000년대 이후 아시아 및 중동 지역에서 국제학교가 확장하기 시작하면서 IB 프로그램은 서구를 넘어서 국제적인 확산의 시기에 접어들었다. 이 시점은 IBO가 IB 교육과정의 역할로 국제학교를 중심으로 하는 높은 수준의 교육과정을 제공하는 전 세계적인 교육과정의 제공자로 인식하기 시작한 때이고 이는 현재에 이르기까지 IB 교육과정의 대량 소비 단계로 확장되는 중이다(Bunnell, 2010). 또한 영어, 프랑스어, 스페인어로만 제공되던 프로그램이 2010년 이후 지자체 및 국가와의 계약 및 번역 작업을 거쳐 한국과 일본을 포함한 지역의 공립학교에도 퍼져 나가기 시작하였고 이를 바탕으로 현재 IB 프로그램이 국내에서 빠르게 확장하고 있다(권영성, 2021; 김영은, 2023; 대구시교육청, 2024).

IB 교육과정이 이처럼 세계적 확산이 가능했고 가속화되고 있는 가장 근본적인 이유는 진보적이고 앞선 교육의 품질과 더불어 세계적 대학 진학으로서의 초국가적 이동성을 확보했다는 실용적 측면이 작용하고 있다. 이는 국가의 영토적 한계에 갇혀 있는 기존의 교육과정의 대학 진학 루트를 뛰어넘는 강점으로 이는 IB 졸업생들이 나라의 국경을 넘나드는 전략적인 우위를 가지며 IB로 형성한 능력을 활용하는 모습을 보여주는데 ‘국경 예술성(Doherty, 2009)’으로 표현 되기도 한다. 이처럼 IB 교육 도입 담론에 있어서 서술형 및 개념기반 교육이라는 교육과정 자체의 우수성이 강조되는 대한민국의 상황과는 달리 IB 교육을 도입한 타국의 경우 해외 대학 진학으로의 용이함 및 국제적 인정을 받는 교육이라는 장점이 강조되고 있다. 특히 미국을 제외한 지역에서는 IB 교육과정이 국제학교를 중심으로 운영되고 있는데 이는 IB 교육과정에 참여하는 교사 및 학생의 동기가 국제학교의 운영의 목적을 생각해 보면 세계적 이동성을 전제로 하고 있음을 의미한다. 따라서 IB 교육과정은 초국가적 이동성은 IB 교육과정을 도입한 가장 큰 이유라고 판단할 수 있다.

IB가 세계적으로 확산되는 양상에 대한 비판도 존재하는데 가장 근본적인 비판은 IB 교육이 북한구 및 선진국 중심으로 진행된다는 측면이다. 이 현상에는 IB 교육이 세계 평화를 추구하는 기관인지에 대한 의문이 제기됨과

표 2 국내 IB학교 도입 현황(2024.6.1. 기준)

광역시/도	준비학교			관심학교			후보학교			월드스쿨			계
	초	중	고	초	중	고	초	중	고	초	중	고	
경기	-	-	-	48	48	29	11	7	1	-	-	-	144
대구	24	23	9	3	5	1	4	3	1	9	11	5	98
서울	-	-	-	22	16	-	3	3	-	-	-	-	44
전북	7	6	5	3	5	1	-	1	-	-	-	-	28
경북	3	7	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24
충남	3	6	-	2	-	2	-	2	4	-	-	-	19
인천	-	-	-	-	3	14	-	-	-	-	-	-	17
제주	-	-	-	-	-	-	5	-	-	5	2	1	13
부산	-	-	-	2	-	-	5	3	-	-	-	-	10
전남	-	-	-	2	1	1	1	1	2	-	-	-	8
계	107			208			57			33			405

출처 : 대구시교육청, 2024.

동시에(Hill, 2006) IB의 사명과 상업적 이익 사이의 긴장으로 표현되기도 한다(Tarc, 2009). 실제로 IB 교육과정은 빠른 성장과 확산에 따르는 큰 재정 규모를 가지게 되었으며 이는 다시 IB 교육에 연관되는 참여자들과 IB 교육과정을 운영하는 IBO 모두에게 새로운 고민을 안기게 되는 현상이다. 왜냐하면 IBO는 세계 평화를 목적으로 시작된 비영리 교육기관이며 이에 따라 수익을 추구하지 않는 성격을 가지고 있기 때문이다. 동시에 높은 교육의 품질을 유지하기 위해서 IB 학교의 노력과 헌신, 운영에 따르는 라이선스와 교사 훈련 비용을 요구하고 있다.

IB 교육과정은 특정 지역을 중심으로 초기 발전을 이루었고 시기별로 지역에 따라 집중하여 성장하는 추세를 가지고 있다. 이는 지역성의 측면에서 보자면 IB 교육과정은 세계적으로 균등하게 성장하거나 보편적인 확산을 보이는 교육과정이 아니라 성장할 수 있는 환경에서만 성장하는 사회경제적 요소에 영향을 받는, 다시 말해 모든 세계와 상황에 보편적이지 않은 교육과정이라고 말할 수 있다.

이러한 지리적 불평등은 IB 교육과정 도입과 인증 학교의 측면에서만 영향을 끼치는 요소가 아니다. 사회경제적 상황에 따라 세계적으로 혹은 한 국가의 규모에서 불평등한 지역적 혹은 계층적 성격을 지니는 교육과정이라는 점은 공교육의 목적을 고려해 보았을 때 매우 복합적인 상호작용을 발생시키게 된다. 먼저 IB 인증학교의 지리적으로 불평등한 분배는 접근의 차이를 만들고 접근의 차이가 다음 세대의 불평등을 강화시킨다. 즉 IB 학교로의 접근은 사회경제적으로 혜택을 받는 대학을 비롯한 세계적 지

역과의 연결을 의미하게 되며 IB 학교가 속한 공간은 지리적 이동성을 자녀에게 제공할 수 있는 초국적 중산층이 선호하는 공간을 만든다. 이는 국내외적으로 양방향으로 발생하는 교육적 흐름으로 학교 교육에 있어서 지리적 배타성을 강화하는 요인이 되는데 결국 IB 학교는 지역의 공간을 초국가적 공간과 연결하는 인센티브적 성격을 가지면서 지역에 대해서 학교가 비착근 시키는, 지역성을 상실할 수 있는 공간이 될 가능성을 내포하고 있다(Sassen, 2000; Rensik, 2012).

또한 세계 평화에 대한 IB 사명에 반하여 만약 학교가 자국의 지리적 긴장 관계라는 정치적 맥락에 놓여 있는 상황이라면 IB의 인증 학교의 확산은 지역의 교육계에서 정치적인 딜레마를 불러 일으킬 수도 있다(Yemini *et al.*, 2015). IB 교육과정의 공립학교 도입이 정치적 딜레마로 번지는 사례로 이스라엘은 세계화된 역량 배양에 대한 정당성으로 IB 교육과정이 더 나은 대안으로 도입하였지만 민족주의 입장에서 지역의 역사 및 이해가 부족함이 제기되었고 이는 IB 교육과정이 국가의 가치관들 사이에 정치적 권력 관계로 놓여 있음을 드러내는 리트머스 시험지와 같은 것으로 묘사되었다(Yemini *et al.*, 2015). 지역사회에서 강조되는 가치관이 나라마다 다르다는 점과 공립학교 역할로 지역 가치의 전수라는 측면에서 IB 교육과정의 공교육 도입은 정치적 관점으로 조화롭지 않은 상호작용을 만들 수 있는 가능성을 내포한다고 볼 수 있다.

이 현상은 국제적이라는 가치가 꼭 지리적으로 규정된 장소를 지칭하게 되는 것이 아니라 학교를 국제적이라고

여기는 공동체에 의해서도 국제적 공간이 관념적 형태로 생겨날 수 있기 때문이다(Anderson, 1983). 즉 IB 교육과정의 도입으로 인해 암시적인 형태로 서구권으로 향하는 흐름을 가진 IB 학교에서가 우수한 학습 기회를 가지게 된다는 참여자들 사이에 관념적으로 공유된 장소성이 IB 공립학교를 중심으로 생겨날 수 있으며 이 관념은 주최국과 지역사회 사이에 거리를 만들어 내어 서구의 가치와 융합하는 현상을 보일 수 있다. 결국 IB 학교는 본국과 떨어져 지내는 공간적 개념에 자리 잡게 될 수 있는데 구성원들은 점차 스스로 국제적이라는 인위적 본질과 초국가적 권력 구조에 포함되는 흐름으로 지역사회와 멀어지는 모습을 나타낼 수 있다(Tate, 2016).

이처럼 IB 학교의 높은 품질의 요구 및 세계적 연결성 그리고 IB 학교 운영에 따르는 비용 등의 진입장벽 등과 어우러지게 될 IB를 도입한 공립학교의 목적을 다시 성찰해 볼 필요가 있다. 즉 IB 학교 운영에 따라 달라지는 학교의 구조적 측면과 더불어 사회경제적 측면에서 학교가 국제적 가치와 융합하는 형태로 지역사회와 차별화 및 거리를 두는 학교의 지역성 상실의 위험에 대해서 점검해 볼 필요가 있는 부분이다.

2) IBO의 글로벌 센터의 위치와 역할 확인

IB 교육과정은 IBO라는 기관을 통해서 관리하는데 이는 초국적인 글로벌 기업의 관리 체계 모습을 띤다. IB의 본부(Founding office)는 스위스 제네바에 위치한다. 그리고 세계를 3개의 권역으로 나누어서 아시아 태평양 지역(싱가포르), 아프리카 유럽 및 중동 지역(헤이그), 아메리카 대륙(워싱턴), 시험 채점 센터(영국)로 나뉘어서 관리된다. 지역별 오피스의 업무는 학교의 인증 심사 및 월드스쿨 관리, 워크숍 및 각종 행사 관리 그리고 IB 프로그램 개발 및 발전 전략 수립이 있다. 영국의 채점 센터에서는 우편을 통해 시험지를 주고받고 있으며 세계적인 채점

자 네트워크를 활용하여 IBDP 시험 문제의 채점을 수행하고 있다.

IB의 의사결정을 담당하는 운영위원회(Board of Governors)는 다양한 국적을 가진 위원으로 운영되고 있다. IB 운영위원회의 역할로는 전략적 방향을 설정하는 것에 있는데 국장의 임명, 사명의 실현, 정책의 개발, 재정적 관리 감독, IBDP 시험의 정직성 확보 등이 있다. 운영위원회의 구성에는 다양한 산업의 배경을 가진 사람들이 참여하였으며 지역적으로도 다양한 인종 및 지리적 공간의 경험을 한 운영위원으로 구성되어 있다.⁴⁾

IB는 비영리기구임에도 세계적 확산을 시작한 이후 자본의 규모가 매우 빠르게 성장하였다. IB 운영하는 자본의 규모가 빠르게 성장한 배경에는 높은 교육의 품질을 유지하기 위해서 워크숍 비용, 연회비, 인증 비용 등이 요구하기 때문이며 2010년대 이후 IB를 도입하는 학교가 빠르게 성장함에 따라 재정의 규모가 급속도로 증가하기 시작하였다. IB는 비영리기관으로 매년 회계보고서를 발행하는데 총재정의 규모를 확인해 보면 IB의 확장에 따른 재정 규모의 증가를 확인해 볼 수 있다.

IB는 이처럼 높은 교육의 질을 유지하기 위해 프로그램 운영 감독 및 연회비, 워크숍 등을 통한 교육의 품질 관리 구조를 가지고 있다. 또한 세계적으로 교육의 수준을 유지하기 위해 유기적인 관리 시스템을 가지고 있는데 위에서 살펴본 것처럼 세계를 세 권역으로 나누어서 권역 안에서 학교의 관리, 행사 등을 운영하는 초국적 기업의 모습을 보인다. 이는 다시 말해 지역 학교의 측면에서 IB 학교가 된다는 것은 IB가 제공하는 시스템에 따라서 세계적 교육 네트워크에 참여할 수 있는 기회를 가지게 된다는 것을 의미하며 지역의 물리적 한계를 뛰어넘는 초국가적 교육 네트워크를 통한 교육의 이동성 증가, 높은 수준의 교육 프로그램 운영, 지속적인 품질 관리 및 세계적 교육 프로그램 운영을 통한 학교의 위상 증가와 같은 효과를 거두게 된다.

표 3. IB 재정 증가 현황(1달러=1380원 기준)

	2011년	2015년	2023년
총자산	9,793만달러 (1,351억원)	1억7,385만달러 (2,399억원)	4억4,050만달러 (6,080억원)
총부채	9,566만달러 (1,320억원)	1억4천13만달러 (1,934억원)	1억800만달러 (1,490억원)
순자산	227만달러 (31억원)	3,371만달러 (465억원)	3억3,250만달러 (4,589억원)

출처 : Propublica, 2024.

특히 IB는 IB 교육에 참여하는 기관에 교육 철학과 운영 방법 및 각종 자료를 프로그램 자료 센터(Program Resource Center)를 통해 공유하고 있다. 이러한 온라인 공간을 통한 세계적 연결은 지역의 교육기관이 수월하게 세계와 교류하고 지속적으로 자료를 제공받을 수 있는 이점을 제공한다. 온라인 공간뿐만 아니라 각종 콘퍼런스를 통해 IB에 관련된 정보와 네트워크가 강화되고 워크숍을 통해 IB 교육의 실제 운영의 모습과 정보가 교사들 사이에 나누어 가지기도 한다.

하지만 교육 주권의 측면에서 IB 교육에 대한 참여를 해석하자면 지역의 교육적 권한이 국가 교육과정과 IB로 나누어 한쪽에서는 IB로 권한이 이양되는 흐름으로 판단할 수 있다. 실제로 IB의 인증 과정에서는 엄격한 IB의 인증 절차를 따라야 하며 매년 IB에서 정하는 연회비의 납부, 인증 과정에서 요구되는 다양한 워크숍의 참여 및 학교의 교육과정 및 규정의 변경 그리고 IB의 사명의 공유 등의 조건을 따라야 한다. 또한 정기적으로 변경되는 IB의 규정에 맞추어 학교 운영의 방안을 따라야 하는 관계에 있다. 즉 IB 학교에 참여하는 과정에서 학교가 속한 지역의 교육적 철학 및 방향 그리고 지역의 특수한 교육적 수요에 대하여 IB의 교육적 요구는 우선 권한을 가지며 교육의 방향과 모습을 결정할 권한이 지역의 사회경제적 상황에 따라 IB와 지역이 조율되는 관계에 있지 않다. 이는 글로벌 수준에서 IB가 제시하는 교육적 요구가 지역적 상황과 조화를 이루는 경우에는 문제가 되지 않지만 양가의 요구가 상충할 때는 IB의 요구사항을 따라야 한다는 의미를 지닌다.

기존에 유지되던 국가의 학교 교육의 권한이 나누어지는 흐름과 더불어 IB 교육은 개인적 수준에서도 교육 경로의 선택을 기존의 국가 내에서 이루어지던 교육적 관행과 다르게 입시 경로를 다변화시킨다. 이는 개인이 교육 경쟁의 수준과 종류를 취사선택할 수 있는 선택적 이권을 부여받는 것이라고 볼 수도 있는데 집단적 흐름이 보일 경우 경제적 격차에 따라 배제의 방식을 통해 우월성의 도구로 사용될 수도 있다. 왜냐하면 IB 교육의 참여는 자국 학위 취득이라는 단일 교육적 경로를 향한 경쟁에서 나와 IB라는 명성 자본을 획득할 수 있게 하며 국제 경쟁으로 옮겨갈 수 있는 기회를 제공하는데 이는 해외 유학을 포함한 높은 수준의 교육 비용을 감당할 수 있는 계층에 해당한다는 측면에서 자리 경쟁에서 떨어져 나온 야구장의 스카이박스처럼 묘사되기도 한다(Lowe, 2000; Lee *et al.*, 2016).

또한 IBDP의 평가 권한에 대해서는 지역적 요구를 더

욱 반영할 수 없는 환경이다. IBDP의 시험 채점의 기준은 45점으로 구성되어 있으며 시험 과목의 구성, 출제 방향 및 시험의 난이도 등은 IB 센터에서 통합하여 관리한다. 한 과목은 1점부터 7점까지로 이루어져 있는데 과목별 점수에 대한 비율은 절대평가로 구성되어 있으며 IBO에서 결정한다. 또한 IB 시험 과목의 채점 기간과 이에 따르는 시험 점수 통지 기간 및 이의 신청 기간 등은 지역에서 결정할 수 없는 요소이다. 만약 IB의 성적 처리 기간 및 통지 기간, 점수 체계가 지역의 입시 체계와 상충할 경우 지역의 학교 및 대학이 IB의 기준을 수용하는 방안을 만들어 내야 하는 상태이다. 또한 계약에 의한 한국형 IBDP 프로그램의 경우 응시가 가능한 과목이 매우 제한적인 상황이다. 즉 입시의 문제에 있어서도 지역적 맥락에 따라 IB와 조율할 수 있는 유연성이 결여 되어 있는 상태이다.

3) IB 교육자 네트워크의 역할과 구조 점검

IBO는 각 국가마다 국가별 사무소를 두지 않고 세계를 세 권역으로 구분하여 IB학교들을 관리한다. 이 과정에서 각 국가마다 IB 학교의 인증, IB 교사들의 훈련 및 연구 그리고 IB 학교들의 인증 과정에서의 심사 및 컨설팅 등의 업무가 발생하게 되는데 이를 국가적 수준에서 가능하게 하는 것이 IB 교육자 네트워크인 IBEN이다. IB 교육자 네트워크란 IB 교사들 중에 자원하여 IB로부터 훈련을 받아 이후 IB 관련 교육 및 학교 인증과 같은 활동에 참여하는 집단을 말하며 한 지원자가 여러 가지 역할을 맡기도 한다. 이들은 주로 IB 학교에서 근무하면서 IB의 요청을 받아 IB 학교의 인증 방문, IB 워크숍의 진행 등의 IB 관련 업무를 받아 짧은 기간 수행하며 IB의 세계적 관리 시스템에 동참하고 유지하는 역할을 하고 비용을 받는다.

IBEN 역할에 대한 훈련은 온라인으로 이루어지며 IBEN 훈련 강사 및 훈련생 모두 IB에 소속되어진 직원이 아니라 IB와 관련된 학교에 근무하거나 근무하였던 경험을 바탕으로 전문성을 가진 교원이다. 따라서 이들은 네트워크를 따라 전 세계에 위치하고 있으며 IB 공동체의 유지와 발전의 핵심적 역할을 맡고 있다. 개인적 차원에서 IBEN의 참여는 개인의 경력 개발 및 전문성 함양, 네트워크의 확대에 기회가 되기 때문에 IBO와 IBEN 모두 상호 호혜적인 방식으로 유지되는 구조이다. 구체적인 주요 IBEN의 역할은 학교 서비스의 역할과 살펴보면 다음과 같다.

IBEN의 구조와 운영에 대하여 지역성의 관점으로 바라

표 4. IB 교육자 네트워크(IBEN) 역할

학교 담당 IBEN	
컨설턴트	후보 학교의 인증 단계 지원, 필수 컨설팅 방문 및 원격 멘토링을 제공
리더	IB 학교에서 제출한 문서화된 증거를 읽고, 분석하고, 평가
학교 방문 멤버	IB를 대표하여 프로그램 검증 및 평가 방문에 참여
학교 방문 리더	IB를 대표하여 프로그램 검증 방문 및 보고서를 제출
교육 훈련 IBEN	
워크숍 리더	IB 프로그램을 시행하는 학교의 교사를 위한 전문성 개발을 촉진
지역 프로그램 대표	지역 워크숍 이벤트에서 워크숍 리더와 참가자에게 학문적, 조직적 지원, 지역 사무소에 피드백 관찰을 제공

출처 : IBO(2024c)에서 재구성.

보자면 IBEN으로 구축된 시스템은 교사들의 교육 활동 및 IB 학교의 확장을 국가적, 지역적 맥락에서 가능하게 하며 IBEN 내에서 중첩되는 IB 교사들의 인적 연결성을 바탕으로 IB 교육의 품질 유지와 IB 학교의 관리를 지역적 수준에서부터 초국가적 단계에 이르기까지 IB 교육자들의 헌신을 통해 효율적으로 연결하는 역할을 담당한다. 구체적으로 IBEN으로 연결된 네트워크 구성원들은 IB 학교의 인증, 교사들의 연수를 위한 워크숍 운영, IB 학교의 컨설팅 등의 업무에 대한 수요를 지역적 수준에서 문화적, 물리적 근접성을 바탕으로 효율적으로 IB의 운영이 이루어지는 역할을 담당하고 있는데 이는 세계를 세 권역으로 나누어서 관리하는 IB의 세계적 규모에 연결되어 지역에서의 IB 수요에 IBEN이 효율적으로 대응하는 모습이다. 또한 IBEN을 통해서 초국적 기관에서 발생할 수 있는 지역에서의 응집력 약화에 대응하고 다양한 지역에서의 전문가 공급을 통한 지속성을 유지하는 기능을 하기도 한다.

동시에 IBEN의 활동은 지역의 교사 역량과 노력들이 커뮤니티에 중첩되어 지역의 맥락으로부터 유래하는 지역적으로 유래된 교육의 혁신 및 발전의 흐름으로 연결하지 않고 지역의 교사 지식과 노력을 IBEN이라는 초국적 IB의 인적 네트워크로 소속되게 만든다. 구체적으로 IBEN에 소속된 교사들은 IBO로부터 긴 기간 동안 훈련을 받고 있으며 활동이 점진, 기록되는 엄격한 기준에 의해서 활동을 하게 되는데 매년 업데이트되는 규정과 교육과정 운용 방안에 대해서 훈련을 받는다. 또한 워크숍 강사의 경우에도 IBO에서 마련한 교육 프로그램 운영 방안에 따라서 새로 참여하는 IB 교사들에게 연수 세션을 제공하도록 규정되어 있다.

이러한 노력은 지역 교사들의 교육력을 키울 수 있지만

커뮤니티에서 유래된 교사의 교육력이라고 볼 수는 없다. 더욱이 IB는 매우 엄격한 라이선스 규정을 가지고 있기 때문에 IBEN의 활동 범위에는 지역성을 융합하거나 지역적 맥락에 맞추어 지역의 교육적 자산을 형성시켜 나가는 IBEN의 활동 방향의 전환은 불가능하며 오직 IBO의 교육 철학과 시스템의 유지 발전에 집중되는 활동으로 역량을 집중시키는 결과를 만들어 내게 된다. 따라서 IBEN이라는 교사 네트워크의 형성은 지역성을 형성시킨다고 볼 수 없지만 지역에서의 IB 교사들이 효율적으로 더 넓은 범주의 IB 교사들과 소통 및 참여하는 구조라고 볼 수 있다.

4) IB 학교의 인증 조건

IB 학교는 관심 학교 - 후보 학교 - 인증 학교의 세 단계를 거치면서 IB 인증 학교가 된다. 본격적으로 IB 교육과정을 운영하는 시기는 후보 학교부터인데 일반적으로 후보 학교부터 인증 학교에 도달하기까지 1년 반에서 2년의 기간이 걸린다. IB 교육의 운영을 위해서는 위의 인증 프로세스의 참여가 필수적이며 IB 인증학교로의 전환은 단순히 교육과정의 재구성을 의미하지 않는다. IB 학교로의 인증 과정에서 학교에 요구되는 것은 교육 철학에서부터 학교의 규정, 업무 회의 방식 및 평가와 소통을 포함한 학교 운영의 모든 부분에서의 IB 교육의 교육적 관점을 학교에서 실현하는 작업을 의미한다. IB 학교로의 인증을 위해서 제공되는 가이드의 이름은 '프로그램 기준 및 운영 방침'으로 3가지 범주에서의 IBO가 요구하는 요건이 충족됨을 증명해야 하는데 기준은 표 5와 같다.

IB의 학교 인증은 이처럼 세 범주로 이루어져 있으며 각 범주는 구체적인 요건을 갖추어 IB 학교의 기준을 제시하고 있다. IB 학교로의 인증 과정은 많은 노력과 지원을 필요

요로 하며 이 과정에서 학교 학부모 그리고 지역사회는 많은 변화를 경험하기도 한다. IB 인증 요건에 나타난 지역성은 다음과 같이 해석될 수 있다.

먼저 IB 학교는 커뮤니티에서 IB 학교의 유의미한 행동을 중시한다. A. 철학의 점검 항목 중에는 학교가 공동체에서 책임 있는 행동을 하는 것을 요구하고 있으며 B2. 자료 및 지원에서 프로그램의 운영을 위해서 학교가 속한 공동체의 자원과 전문 지식을 활용하여 학습에 반영할 것을 요구한다. 또한 발표회, 프로젝트 소논문을 통해서 자신의 행동으로 배움을 지역에서 실천하게 한다. 이처럼 행동을 중시하는 IB의 관점은 지역에서의 참여와 상호작용을 촉진하는 모습으로 드러날 수 있으며 이는 IB의 정신에 해당한다. IB의 초기 기여자 중에 Kurt Hahn에 의하면 교육은 인격적 발전이 인지적 발전보다 중요하며 경험을 통해 가치를 알려주는 것을 교육의 목적으로 보았다(BO, 2017) 이는 IB의 여러 가지 활동으로 나타나게 된다. 이 활동의 배경이 되는 지역은 IB에서 중요한 핵심을 차지하고 있으며 학교 인증의 요건으로도 제시되고 있다.

두 번째로 지역성은 다양한 방식으로 더 넓은 범주의 공간적 요소와 연결을 추구한다. A. 학교 운영의 철학에서 모국어, 현지어 및 기타 언어를 포함하는 언어 학습을 중시하는 면, B2. 자료에서 세계적 이슈와 다양한 관점에 대한 정보에 접근하도록 요구하는 면, C2. 문서화된 교육과

정에서 개인, 지역 국가 및 세계적 이슈를 인식하게 하는 부분, C3. 교수학습에서 인간의 공통성, 다양성 그리고 여러 관점을 다루는 부분, 에서 지역에서의 학습을 더 넓은 규모의 지역과 연결시키는 흐름을 IB 학교에서 실현하려는 모습을 볼 수 있다. 이러한 점은 IB가 가지고 있는 사명 선언문에 나와 있는 더 나은 세상을 실현하기 위해 개인을 세계와 연결시키려는 모습으로 볼 수 있으며 세계적 참여, 문화간 이해 그리고 다언어주의로 나타나는 국제적 소양의 실현을 IB 학교의 인증 과정에서 보여주는 것이라고 볼 수 있다.

마지막으로 지역에 대해 열린 태도를 보이는 학교를 추구하고 있다. A. 철학에서 IB에 대한 이해를 커뮤니티가 하고 있다는 점을 점검하고 있으며 학생이 IB에 대한 접근, 그리고 C. 문서화된 교육과정을 학교 공동체가 접근할 수 있도록 한다는 규정을 보이고 있다. 이것은 커뮤니티와 학교 교육을 분리하지 않고 연대하려는 모습으로 보이며 이를 통해서 교육을 통해 공유와 협력의 가치를 지역사회에 배양하려는 모습으로 판단할 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 한국에서 IB 교육이 공공교육으로 확산하고 있

표 5. 프로그램 기준 및 운영 방침 지역성 재구성

A. 철학	• 학교 공동체가 IB 프로그램을 이해하는지 여부 • 학교 공동체에서 책임 있는 행동을 수행하는지 여부 • 모국어, 현지어, 기타 언어 등 언어 학습을 강조 • IB 월드스쿨 공동체에 참여
B. 조직	• 세계적 이슈와 다양한 관점에 대한 정보 접근 여부 • 학생의 학습 및 특수 교육에 대한 지원과 자원 • 공동체의 자원과 전문 지식 활용 여부 • PYP 발표회, MYP 프로젝트, DP 논문
C. 교육과정	• 학생의 학습 요구와 형식에 대한 차별화 • 문서 교육과정에 대해 공동체가 접근 가능 여부 • 이전 학습 경험과의 관련 및 개발 기회 제공 여부 • 문서에서 관련성 있는 경험의 통합 여부 • 개인, 지역, 국가, 세계적 이슈를 인식하는 교육과정 • 문서 교육과정에서 인간의 공통성, 다양성 및 여러 관점을 성찰해 볼 수 있는 기회 • 교수와 학습은 인간의 공통성, 다양성 및 여러 관점 • 모국어가 아닌 다양한 학생들의 언어 요구 수용 • 다양한 방식으로 학습한 내용을 선보이도록 장려

출처 : IBO(2014)의 IB 학교 인증 조건에서 재구성.

어 IB 교육을 교육과정 설계 그리고 운영 구조 측면에서 지역성을 검토하며 학교 현장에서 발생할 수 있는 상황을 예상해 보며, 바람직한 방향을 설정하는데 도움을 주려는 목적으로 진행하였다.

IB 교육의 교육과정 설계에 나타난 이념 및 교육과정에서의 지역성을 검토하였다. IBO는 IB 교육과정의 사명과 이념을 문헌을 통해 명료하게 제시하고, 교육과정의 설계 및 운영의 원리가 통합적인 형태임을 또한 강조하고 있다. IB의 이념 및 교육과정을 통해 판단할 수 있는 IB의 지역성은 크게 두 가지를 언급할 수 있다. 첫째, IB 교육과정은 지역적 요소를 교육 활동의 중심으로 두고 있다. 이는 교수접근방법(ATT)에서 확인되었으며 프로그램 모델에서 활동, 봉사, 세계적 맥락, 개념 그리고 과목 간의 융합과 IB 핵심 과목에서 확인된다. IB에서 지역적 요소를 교육 활동의 중심으로 둔 점은 IB의 사명 실현을 위해서도 필요하다. 분석된 것처럼 타인을 이해하고 공감하는 역할을 기르기 위한 배경은 자기 자신과 문화에 대한 인식에서 출발하며 이를 경험, 탐구하며 확장하기 때문에 나을 세상을 향하는 IB 교육의 사명 실현에는 지역사회에서 국제적 소양을 가지고 교육 활동을 전개해 나가는 것이 필요하다.

하지만 IB 교육과정은 지역성을 교육과정에서 이해하고 해석하는 방향과 관점은 제시하지 않고 단지 세계적 맥락과의 연결성을 제시한다. 따라서 지역의 문화와 관습, 사회 지리적 요소는 탐구의 과정에서 다양한 관점을 통해 해석될 수 있으며 학습자의 개인적 경험에 의해서도 지역적 요소가 폭넓게 해석될 수 있는 소지가 있다. 이러한 측면에서 IB 교육과정을 도입하는 지방자치단체는 IB 학교에서 지역성이 학생에 따라 다양한 방향으로 정의 내려지고 이해되는 현상에 대해 사회적 합의를 이끌어 낼 필요가 있으며, 지역사회의 특정 가치와 관습이 학교 교육의 과정에서 전달되는 기능을 수행하고 있었다면 이러한 관행에 대해서 변화될 수 있음을 인지하여야 한다. 가령 지역사회에서 공유된 이해를 통해 합의되는 역사적 사실에 대한 해석, 국가의 교육과정 체계에서 암묵적으로 동의되고 상대적으로 강조하던 가치에 대한 가치 간 위계의 상실, 그리고 지역사회의 개념에 대한 비판적인 방향으로 성장되는 현상과 이에 따르는 변화는 IB 교육과정이 지역성을 다루는 과정에서 예상할 수 있는 모습이다.

이는 지역사회에 형성되어 있던 지식과 지역사회에서 공유되고 있던 관점이 IB 교육과정의 학습 과정에서 지역

의 요소가 탈가치화될 수 있음을 의미함과 동시에 학습자는 지역적 요소에 대해서 탐구와 성찰 그리고 개념적 이해를 하는 과정으로 깊이 생각해 볼 기회를 가진다는 것을 말한다. 또한 IB 교육과정을 통해 그동안 논의되지 않던 지역적 요소의 유래, 특징, 상호작용, 성격이 입체적으로 검증되는 과정을 학습자가 수행하게 됨을 의미한다. 따라서 IB를 지역사회의 공립학교에 도입하는 학교의 입장에서는 지역적 요소를 이와 같은 방식으로 다루는 학습의 흐름을 보조하기 위해 명확한 사실적 지식의 전달, 다양한 지역사회의 개인들과의 만남, 충분한 성찰의 시간 및 학습자들 및 교사와 협력과 토론의 기회를 제공하여 성숙한 방식으로 지역적 요소를 학습에서 다룰 수 있도록 고민할 필요가 있다.

둘째, IB 교육과정은 지역에서의 학습을 다양한 맥락과 연결시킨다. PYP의 초학문적 접근과 활동의 강조, MYP의 세계적 맥락, 개인 및 커뮤니티 프로젝트와 봉사, DP의 소논문과 지식론, CAS 활동을 고려해 본다면 지역성은 IB 교육과정 내에서 지식으로만 전달되는 것이 아니라 경험, 행동, 봉사, 참여 및 성찰을 비롯하여 더 큰 범주의 개념과 연결 및 세계적 관련성의 수준에까지 지역성이 연결되도록 프로그램의 구조가 설계되었다.

지역적 요소가 학습에서 서로 다른 계층 및 범주를 지닌 개념과 활동에 연결된다는 점은 지역적 요소가 IB 교육과정 안에서 시공간적으로 확대 및 적용된다고 설명할 수 있다. 왜냐하면 지역사회를 바탕으로 하는 봉사, 프로젝트, 전시회, 소논문 및 CAS 활동은 일회적 교육 활동으로 그칠 수 없으며 장기간의 시간을 두고 학습자가 지역사회에 관여하면서 시간의 흐름에 따라 개인과 지역사회의 연계가 강화되는 흐름을 만들기 때문이다. 또한 초학문적 접근에서의 보편적 주제, 세계적 맥락으로의 연결과 지식론의 활동에서 지역적 요소를 더 큰 지리적 범주인 국가 및 세계적 맥락에서의 가치관, 문화 그리고 인류의 공통성과 차이점을 바탕으로 탐구한다는 의미는 기존의 학습 과정에서 특정 지리적 맥락에서만 해석되어 오는 지역적 요소가 여러 스케일의 공간적 배경으로 넘나들며 해석 및 적용되고 이 과정에서도 학습자는 지역적 요소를 더 깊고 정확하게 이해할 수 있게 된다.

IB 교육의 운영 구조 측면에서의 지역성은 다음과 같이 설명될 수 있다. 첫째, IBO는 지역적 요소들을 구조와 원칙에 따라 통합하여 관리하는 동시에 지역적으로 다양한 가치를 존중하는 체계를 가지고 있다. IBO는 사명에 따라

평화로운 세상에 대한 비전을 가지고 있으며 이에 따라 IB 교육에 대한 참여에 열린 태도를 가지고 있다. IB 학교 인증의 과정에서도 지역적 요소를 학교 운영과 교육과정에 포함하도록 하고 있으며 핵심적 가치인 국제적 소양에서도 여러 지역에서 발생하는 다양한 가치에 대한 존중이 제시되고 있다. IB는 세계를 세 개의 권역으로 나누어서 체계적으로 학교 인증 및 운영 그리고 관련 행사를 관리하고 있으며 IBDP의 시험 또한 통합적으로 소통 및 분배하는 구조를 가지고 있다.

이러한 IB 교육과정의 초국가적인 운영의 모습에서 지역성을 중심으로 보이는 특징은 IBO가 IB 교육의 사명을 실현하기 위해 조직적이고 통합적인 방식으로 세계적인 운영 구조를 관리하고 있지만 동시에 특정 가치나 관점을 강조하거나 옹호하는 자세를 가지지 않는다는 점이다. 즉 사명과 국제적 소양에서 반복되어 나오는 것처럼 연결성을 강화해 나가는 여러 가지 활동들을 추진하고 서로 다른 지역적 가치들이 상호작용하는 가운데 발생하는 학생의 배움, 소통의 가치를 중시하지만 특정 지역을 다른 지역에 상위 범주로 두거나 몇 개의 지역성을 옹호하여 추구할 가치로 제시하지 않는다는 점이 IB 교육의 구조에서 두드러지는 점이다.

이는 지역사회의 측면에서 IB 교육의 이념과 교육과정 자체로는 학교와 지역에서 발전, 유지시켜 오던 교육에서의 고유한 지역성이 위협을 받지 않을 것이라고 볼 수 있는 요소이다. 오히려 IB 교육의 과정에서 세계와 로컬 사이의 연결성에 대한 강조로 지역성이 교육에서 가지는 가치가 더 넓은 범주와의 연결을 통해 새롭게 발견될 수 있기도 하다. 다만 IBO가 가진 지역성을 인정하고 존중하는 입장과는 다르게 IB 학교가 지역사회에 생겨나고 운영되는 사회적 맥락에서 IB 교육의 이념과 교육과정의 설계는 지역성이 약화되거나 충돌하는 현상이 발생할 수도 있다. 이는 IB 교육과정이 가진 교육과정의 우수성, 세계적인 대학에서의 인정, 국제적 가치의 제시 등으로 생겨날 수 있는 지역사회의 기존 관행 및 관점과의 갈등 현상으로 상대적인 측면에서 다른 학교에 형성된 지역적 가치를 내리거나 약화할 수 있다.

IB 교육이 사회적 맥락에서 일으킬 수 있는 갈등은 IB 학교가 사회적, 재정적 환경이 준비된 지역에서 발전하는 보편적이지 않은 IB 교육의 발전 양상과 더불어 세계적으로 불균등한 형태로 IB 학교가 특정 지역에 배치가 되는 세계적 현상이 한 나라의 지역사회 안에서도 일어날 수 있다는 점이다. 한국의 IB 학교는 초기 도입 단계에 있고 국내

외 입시 루트에 대한 인센티브적 요소가 확인되지 않았다는 점에서 아직까지는 지역사회에서 차별적인 틈을 만들어 내지 않고 있다. 하지만 IB의 구조적 특성에 따라 언제든지 세계의 지리적 공간의 계층적 위계에 대해 연결될 수 있으며 이는 사회경제적 불평등한 접근성과 연관되어 지역에 대해 비착근하는 흐름을 만들어낼 수 있는 장소로 바뀔 수 있다. 이 경우 지역에서의 IB 교육의 가치는 세계적인 스케일을 바탕으로 하는 계층적 논란에 휩싸이게 될 것이다.

더욱이 정치적 요소와 입시 정책이 서로 연관되는 국내의 경우 DP 과정에서 국내 대입 전형에서의 조화로운 접점을 찾기 어려운 현실이다. 따라서 DP를 운영하는 학교는 한국의 입시 상황과 부족한 IB 학교의 수, IB 교육의 우수성 및 해외 대학 진학의 이점 등의 복합적인 상황 가운데 처할 수 있다. 이러한 환경은 자연스럽게 형성되어 지역의 맥락에 맞게 가꾸어져 오던 지역사회에 내포된 고등학교의 오랜 지역성을 IB 교육과정의 도입이라는 현상에 따르는 상호작용으로 인해 지역사회와 학교 모두 기대하지 않았던 방향으로 DP를 도입한 고등학교를 이끌어 갈 수도 있다.

따라서 IB 교육과정을 도입하려는 국가는 지역사회에서 IB 교육과정 자체로 인해 발생할 수 있는 학교 내에서의 지역성과 IB 교육과정 사이에서 생기는 갈등보다 IB가 도입되는 학교와 지역사회의 사회적 맥락을 살펴야 하며 IB 교육과정을 도입하려는 특정 학교를 넘어서 관련된 지역의 학교 및 지역사회의 관계 및 구조를 제도적으로 점검하여 IB 학교를 포함한 다양한 교육적 가치가 지역사회에서 공존할 수 있는 방안을 고민해야 한다. 더욱이 IB 교육과정은 명확한 교육 철학과 브랜드 그리고 IB 교육 참여에 대한 검증 및 교육과정 질 관리의 절차와 규정을 가지고 있기 때문에 IB 교육과정이 융통성을 가지고 지역사회와 상호작용하는 과정에서 그 구조 자체가 변용이 되어 지역사회의 것으로 흡수되지 않는다. 또한 저작권에 대한 엄격한 규정을 바탕으로 IB 교육과정의 브랜드를 관리하고 있다. 따라서 IB 학교를 공교육에 도입하는 것은 한 학교의 수준에서 결정될 문제가 아니라 IB 교육과정을 운영하기로 결정한 학교의 사회적 맥락, 커뮤니티의 환경이 종합적으로 고려되어 다양한 교육 체제가 어떻게 지역에서 동시에 공존해 나갈 것인가에 대한 지역사회의 비전이 동반되어야 한다.

둘째, IBO는 지역성과 초국적 가치의 균형을 인적 네트워크를 통해서 유지해 나간다. IBO는 특정 국가를 지원하

는 사무소를 두고 있지 않으며 세 곳의 지역 사무소를 중심으로 전 세계의 여러 나라에서 운영 중인 IB 학교를 관리하고 있다. 이러한 구조는 IB 교육 참여자들의 응집력이나 IB 교육에 새로 참여하는 교원들의 IB 이해를 약화시킬 수 있는 구조인데 IB는 IBEN이라고 불리는 인적 네트워크를 통해서 IB 학교를 운영 중인 각 국가에서의 IB의 지역적 자산과 응집력을 축적 및 발전시키고 있다. IBEN의 역할은 새로운 IB 학교에 대한 지원, IB 학교의 문서 점검, IB 학교에 인증 방문 및 IB 기준 충족 확인, 지역에서의 연수 진행 및 IBEN 교사들의 활동에 대한 점검이 있다. 이는 IB 조직을 유지하기 위해 지역에서 필요로 하는 것으로 IBEN은 IB의 세계적 유지 및 확산에 핵심적인 구조 중 하나이다. 또한 IBEN을 중심으로 발생하는 교사들의 상호작용은 지역적 지식 및 효율적인 교육적 관행을 확산시키는 모습도 보인다.

이러한 측면에서 IB 교육과정을 공교육에 도입하려는 국가는 교원의 역량과 지역에서 축적될 수 있는 소속 교원들의 교육적 노력과 지역적 교육 지식 및 시행착오가 IB 교사들의 커뮤니티와 지역사회의 교육적 커뮤니티 사이에서 균형을 이루며 상생하는 방식으로 발전할 수 있도록 방안을 찾아야 한다. IBEN의 역량이 세계적 차원으로만 집중되어 IBO의 운영과 활동에 대한 기여 중심으로 전개된다면 지역사회의 교원들 사이에 발생할 수 있는 상호작용이 약화되는 결과로 나타날 수 있고 장기적으로는 국가의 인적 교육 자산의 손실로 흐를 수 있다. 따라서 IBEN에 소속된 교원들의 역량과 활동이 균형적으로 IB와 지역사회에서 동시에 발전할 수 있도록 제도적으로 지원해야 한다.

IB 교육과정을 살펴 본 결과 사명과 철학에는 지역성이 존중되고 있었으며 지역성이 구조적인 형태로 학습에 연계될 수 있는 교육과정과 운영의 체계가 있기에, IB를 도입하려는 지역사회는 IB 교육과정의 성공적인 운영 그리고 이를 학교와 지역사회가 바람직한 방향으로 이끌어가기 위해서는 IB 교육이 지역성을 다루는 방법과 방향, 관점을 면밀하게 검토하는 적극적 이해와 학습을 통해 지역사회의 가치를 새롭게 인식해야 할 필요성이 있을 것이다. IB 교육과정을 도입하는 지역사회와 학교는 협력적인 관계를 형성하고 교사와 학생 그리고 학부모 모두 세계적인 관점으로 지역을 바라볼 수 있는 태도를 발전시켜야 한다. 이는 IB 학습에서 학습자가 시공간적인 방식으로 지역적 요소를 적용하기 위한 환경을 만들기 위해 필요하며 학습자는 이 과정을 통해 지역사회를 더 깊게 이해하고 정서적으로 연계가 강화되기 때문이다.

이 연구의 IB 교육과정과 IBO의 운영 및 관리 구조가 지역사회와 지역성에 대해 상호작용할 수 있는 체계와 형태 논의는 문헌 검토를 위주로 하고 있다. 또한 세계의 IB 학교 운영과 IB 교육과정에 대한 기존 연구를 적용하여 분석한 내용도 모든 세계의 교육환경과 사회적 맥락이 다르다는 측면에서 IB 교육과 IBO의 관리 및 운영 구조의 실행 측면의 지역성에 대한 후속 연구가 필요하다. 그럼에도 IB 교육과정의 국내 도입에 대하여 IB 교육과정을 둘러싼 다양한 요소를 구분하고 상호작용의 측면에서 벌어질 수 있는 현상을 논의했다는 측면에서 IB 교육과정이 본격적으로 확산되려는 시기에 논의를 펼친 시론적 연구의 성격이 있다. 그러나 IB 교육과정의 국내 도입을 검토하는 지자체 및 국가 그리고 IB 교육과정에 참여하려는 교사 및 학부모, 학생들에게 지역성의 측면에서 IB 교육과정의 국내 도입을 바라봐야 하는 중요성을 제기한 것은 의미가 있다. 이 연구를 통해 IB 교육과정의 국내 도입에 관한 다양한 논의와 교육 혁신에 대한 아이디어의 제시가 이어질 수 있기를 기대한다.

註

- 1) International Baccalaureate, 이하 IB 교육과정이라 표기함.
- 2) International Baccalaureate Organization의 약어, 이하 IBO로 표기함.
- 3) IB Educator Network, 이하 IBEN으로 표기함.
- 4) 2023년 현재 IBO 운영위원 12명은 박사-교수 5명, 여러 분야 전문가 7명, 대륙별로는 유럽 4명, 아메리카, 아시아, 아프리카 각 2명, 오세아니아 1명, 기타 1명으로 구성되어 있다(BO, 2024b).

참고문헌

- 구동희, 2010, “로컬리티 연구에 관한 방법론적 논쟁,” 국토지리학회지, 44(4), 509-523
- 권영성, 2021, “지방교육자치와 국제 바칼로레아의 도입,” 동서인문학, 61, 127-156.
- 김갑철, 2016, “정의를 향한 글로벌 시민성 담론과 학교 지리,” 한국지리환경교육학회지, 24(2), 17-31.
- 김민성·이윤구, 2023, “2022 개정 세계시민과 지리 교육과

- 정의 주요 내용,” 한국지리환경교육학회지, 31(2), 1-14.
- 김영은, 2023, “IB(International Baccalaureate) 프로그램 적용의 선결 과제,” 이슈페이퍼, 한국교육과정평가원.
- 김천홍, 2018, “인터내셔널 바칼로레아 디플로마 프로그램(International Baccalaureate Diploma Programme)의 국내 공교육 도입에 대한 비판적 고찰,” 학습자중심교과교육연구, 18(12), 637-665.
- 김필성, 2023, “IB(International Baccalaureate) 교육과정의 학습맥락이 마을교육과정 설계에 주는 시사점 탐색,” 중등교육연구, 71(1).
- 정승모·권상철, 2018, “국제학교 교육의 글로벌 경쟁력과 차별적 교육 쟁점: 제주영어교육도시 사례,” 한국도시지리학회지, 21(3), 17-33.
- 조철기, 2015, “글로벌 시대의 시민성과 지리교육의 방향,” 한국지역지리학회지, 21(3), 618-630.
- 호양선·손민호, 2023, “경기도교육청의 IB 도입 현황 및 과제 탐색,” 학습자중심교과교육연구, 23(20), 353-365.
- 홍원표, 2019, “IB 디플로마 프로그램(DP)의 공교육 도입 담론에 대한 비판적 검토,” 교육과정연구, 37(3), 199-222.
- Anderson, B., 1983, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso.
- Bunnell, T., 2010, The International Baccalaureate: Its growth and complexity of challenges, in Richard Bates eds., *Schooling internationally*, Routledge, 175-191.
- Bunnell, T., 2012, *Global Education under Attack: International Baccalaureate in America*, Peter Lang.
- Cambridge, J. and Thompson, J., 2004, Internationalism and globalization as contexts for international education, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175.
- Doherty, C. and Shield, L.P., 2009, Planning mobile futures: The border artistry of International Baccalaureate diploma choosers, *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 757-771.
- Drake, B., 2004, International education and IB programmes: Worldwide expansion and potential cultural dissonance, *Journal of Research in International Education*, 3(2), 189-205.
- Epstein, J.L., 2011, *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder: Westview Press.
- Fox, E., 1985, International schools and the International Baccalaureate, *Harvard Educational Review*, 55(1), 53-68.
- Gellar, Charles, A., 2008, International education: A Commitment to universal values, in Hayden, Mary et al., eds., *International Education in Practice: Dimensions for National and International Schools*, Routledge, 30-37.
- Hayden, M., 2011, Transnational spaces of education: the growth of the international school sector, *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 211-224.
- Hill, I., 2002, The International Baccalaureate: Policy process in education, *Journal of Research in International Education*, 1(2), 183-211.
- Hill, I., 2006, Do International Baccalaureate programs internationalise or globalise, *International Education Journal*, 7(1), 98-108.
- IBO, 2014, *Program standards and practice*, International Baccalaureate Organization (UK) Ltd.
- IBO, 2020a, *Creativity, Activity, and Service Guide*, International Baccalaureate Organization (UK) Ltd.
- IBO, 2020b, *What is an IB education?*, International Baccalaureate Organization (UK) Ltd.
- IBO, 2024a, *Primary Years Programme(PYP): The learning community*, International Baccalaureate Organization (UK) Ltd.
- Jones, P.W., 1998, Globalization and internationalism: Democratic prospects for world education, *Comparative Education*, 34(2), 143-155.
- Kennedy, P. and Roudometof, V., 2001, *Communities Across Borders under Globalising Conditions: New Immigrants and Transnational Cultures*, Transnational Communities Programme, Oxford.
- Lee, M., Wright, E., and Walker, A., 2016, *The emergence of elite international baccalaureate diploma programme schools in China: A skyboxification perspective*, Elite Schools, Routledge, 62-81.
- Lowe, J., 2000, International examinations: The new credentialism and reproduction of advantage in a globalizing world, *Assessment in Education, Principles, Policy and Practice*, 7(3), 363-377.

- Oord, L., 2016, Culture as a configuration of learning, *Journal of Research in International Education*, 4(2), 173-191.
- Otten, M., 2003, Intercultural learning and diversity in higher education, *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12-26.
- Pearce, R., 1994, International schools: the multinational enterprises best friends, *CBI Relocation News*, 32, 8-9.
- Pollock, D.C. and Van Reken, Ruth E., 2001, *Third Culture Kids (TCK): Growing Up Among Worlds*, Nicholas Brealey Publishing.
- Poonoosamy, M., 2010, The International Baccalaureate Diploma Programme in post-colonial Mauritius: reaffirming local identities and knowledges, *Asia Pacific Journal of Education*, 30(1), 15-30.
- Rawlings, F.A., 1999, Globalization, curriculum and international student communities: A case study of the United World College of the Atlantic, Ph. D. Dissertation, Institute of Education, University of London.
- Resnik, J., 2012, The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate, *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Salant, P. and Waller, A., 1998, *What Difference Do Local Schools Make? A Literature Review and Bibliography*, The Annenberg Rural Challenge Policy Program.
- Sassen, S., 2000, Spatialities and Temporalities of the Global: Elements for a Theorization, *Public Culture*, 12(1), 215-232.
- Schafft, K.A. and Biddle, C., 2013, Place and purpose in public education: School district mission statements and educational (dis)embeddedness, *American Journal of Education*, 120(1), 055-076.
- Sobulis, H., 2005, The philosophical foundations of the International Baccalaureate curriculum, *IB research notes*, 5(3), 2-5.
- Sylvester, P.J., 1998, Post-collisional strongly per aluminous granites, *Lithos*, 45(1), 29-44.
- Tarc, P., 2009, *Global dreams, enduring tensions: International Baccalaureate in a changing world*, Peter Lang.
- Tate, N., 2016, What are international schools for?, in Hayden, M. and Thompson, J., eds., *International Schools: Current Issues and Future Prospects*, Symposium books, 17-36.
- UK NARIC, 2020, Audit of the International Baccalaureate Approaches to Teaching, The National Recognition Information Centre for the United Kingdom.
- Wylie, M., 2008, Internationalizing curriculum: Framing theory and practice in international schools, *Journal of Research in International Education*, 7(5), 5-19.
- Yemini, M. and Fulop, A., 2015, The international, global and intercultural dimensions in schools: An analysis of four internationalised Israeli schools, *Globalization, Societies and Education*, 13(4), 528-552.
- 대구시교육청, 2024, [1부 대구시교육청] 2025년 IB DP 고등학교 종합 안내, <https://www.youtube.com/watch?v=hQWhV7Kn92Q>.
- IBO, 2017, The history of the IB, <https://www.ibo.org/global-assets/new-structure/digital-toolkit/pdfs/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf>
- IBO, 2024b, IB Board of Governors, <https://www.ibo.org/about-the-ib/governance-and-leadership/ib-board-of-governors/>
- IBO, 2024c, IBEN roles, <https://www.ibo.org/jobs-and-careers/ib-educator-network/iben-roles/>
- IBO, 2024d, Logos and program models, <https://www.ibo.org/digital-toolkit/logos-and-programme-models/>
- Propublica, 2024, International Baccalaureate Organization Tax filling by year, <https://projects.propublica.org/nonprofits/organizations/300388800>
- 교신 : 권상철, 63243, 제주도 제주시 제주대학로 102, 제주대학교 지리교육과(이메일: kwonsc@jejunu.ac.kr)
- Correspondence: Sangcheol Kwon, 63243, Jejudaehak-ro 102, Department of Geography Education, Department of Geography Education, Jeju National University (Email: kwonsc@jejunu.ac.kr)
- 투고접수일: 2024년 11월 13일
심사완료일: 2024년 12월 10일
게재확정일: 2024년 12월 19일