



IB 관심학교와 탐색학교의 IB 준비 및 적용 과정에서 나타난 변화와 교원의 전문성 발달 양상 및 저해 요인: 교원 면담을 중심으로*

이지은¹, 송낙현², 김경연³, 김두리⁴

〈요약〉

본 연구의 목적은 IB를 준비하고 적용하는 IB 관심학교와 탐색학교의 교원에게 나타나는 전문성의 변화와 발달 양상, 교원의 전문성 발달에의 저해 요인과 지원 요구가 무엇인지 탐색하는 것이다. 이를 위해 D 지역 IB 관심·탐색학교 초·중·고 교원을 대상으로 반 구조화된 질문지를 개발하여 면담을 실시하였으며, 면담 결과를 질적 분석하였다. 연구 결과로 첫째, IB 준비 및 적용을 통해 나타난 변화로, 교원들은 학습자 중심의 교육철학을 바탕으로 협력을 통해 인지적·정의적 영역을 고루 다루는 개념 기반 교수법을 구현하였으며, 과정중심평가를 통해 학습자 성장형 피드백을 제공하여 채점하는 전문성을 발현하였다. 둘째, IB 준비 및 적용과정에서 교원들의 교수 및 평가 부문의 전문성이 발달함으로써 교육 전문가로서의 정체성이 강화되었고, 학습자 중심의 맞춤형 교육과정 재구성 능력과 수업설계 및 평가에서 동료 교원과의 협업 능력도 개발되었다. 셋째, 교원들의 전문성 신장에 저해 요소로 작용하는 비우호적인 동료 교원, 업무 과중, 국가 교육과정과의 충돌, 학습 기회 부족 등은 차후 개선되어야 할 것이다. 전반적으로 IB 교육은 학습자 외에도 교원들이 교실 수업을 주체적으로 혁신할 수 있게 하는 수업의 실천력과 질을 높이는 데 기여한다는 시사점이 있으며, 교원의 전문성 신장을 위한 교육적 관심과 제도 개선이 계속 뒤따라야 할 것이다.

주제어 : IB, IB 교육, IB 교사, 교원 전문성, 교사 수준 교육과정

* 이 논문은 2025년 대전광역시교육청의 지원을 받아 수행된 ‘대전광역시 IB 프로그램 도입 및 현장 적용 방안 연구’의 일부를 수정·보완한 것임.

1. 경북대학교 교육학과 강사, jieunlee@knu.ac.kr (주저자)
2. 충남대학교 건설공학교육과 교수, songnak@cnu.ac.kr (교신저자)
3. 충남대학교 교육학과 조교수, kekim@cnu.ac.kr (공동저자)
4. 충남대학교 교육학과 박사수료, fldufwnsxk5@naver.com (공동저자)

I. 서론

IB는 최근 공교육 혁신 방안으로 논의되어 제주, 대구, 경기 등 전국의 여러 시·도교육청에서 적극적으로 도입하기 시작하면서 확산되었다(박준, 2025. 2. 4.). 이들은 기존의 교육으로는 불확실한 미래 사회에 대응하는 인재 양성이 어렵다는 사회적 공감대를 토대로 IB 교육이 지향하는 학습자상, 프레임워크, 교수학습, 평가 방법 등에 주목하였다. 즉, IB 교육을 통해 단편적인 지식암기 중심의 교육에서 벗어나 생각하고 탐구하는 교육으로 나아가고자 하였다.

이러한 IB 교육의 주요 특징으로 IB에서 학습자는 능동적으로 수업에 참여하며, 깊이 있는 탐구와 엄격한 학문적 과정을 수행하게 된다(이혜정 외, 2025). 또한 IB는 교육과정 전반에 걸쳐 체계화되고 표준화된 평가 기준을 제공하며, 수업과 평가에 있어 교사의 자율성과 고도의 전문성을 요구한다(이창석, 최은선, 2026). 특히 IB는 지역 및 글로벌 맥락을 연결한 개념 기반 탐구 학습을 바탕으로 하며, 학습자의 다양성과 협력적 학습을 통해 과정중심평가로 연결되는 교수접근 원리를 핵심으로 한다(IBO, 2014, 2015). 이는 교사가 지식 전달자의 역할을 넘어 교육과정 설계자이자 평가 전문가로서 역할이 전환됨을 의미하며, 이를 위해 교사의 자율적이고 주체적인 전문성 개발이 촉구되고 있다(박영주 외, 2024).

이처럼 IB는 학습자 외에도 교수학습, 평가 체제, 교사의 역할 등 여러 부분에서 기존 국내교육과는 다른 차이를 보인다. 그러나 그동안 IB와 관련된 대중의 관심은 학생이 주요 대상이었으며, IB의 효용성에 대한 담론들 또한 학생의 변화에 주요 초점이 있었다(김가현, 권상철, 2025; 박준, 2025. 2. 4.; 이민혜, 2024). 그러나 교원 전문성의 측면에서도 IB가 우리나라 기존 교육과 달리 어떤 차별점이 있는지를 분석할 때 우리는 총체적인 측면에서 IB의 효용성을 판단할 수 있으며, 우리나라 교육제도 개선 시에도 우수한 점을 벤치마킹할 수 있을 것이다. 또한 IB의 안정적인 운영을 위해서도 교원의 전문성은 필수적이다.

교원의 전문성은 Shulman(1986, 1987)의 교과교육학지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK), Schwab(1983)의 교육과정 문해력과 재구성 역량, Schön(1983)의 성찰적 실천가 등 다양한 개념을 통해 논의되어 왔다. 즉, 교원의 전문성은 교원만이 갖는 고유한 전문성을 토대로 교육과정을 설계·개발·실행하고, 그 속에서 성찰함으로써 계속 전문성을 발달해 나갈 수 있게 된다. 특히 IB에서 요구하는 교원 전문성은 학생을 이해하고 소통하는 능력부터 교육과정, 평가, 전문성 개발을 위한 성찰과 노력 등을 광범위하게 포괄한다(김제니 외, 2025; 이창석, 최은선, 2026; 정운경, 2024).

최근 IB와 관련된 일부 연구에서도 IB 교육과정 운영에 참여한 교원들의 교수·학습과 평가의

전문성에 주목하고 있다. IB를 적용하면서 교원들은 실천적 지식을 형성하고, 교원들 간 협업과 전문성 신장을 경험한다(신경희, 2023). 보다 구체적으로 IB 학교 교원은 구성주의 인식론적 신념으로 이동하고, 교사효능감이 향상되었으며 수업과 평가 혁신에 적극적으로 참여하였다(이혜정 외, 2025). 나아가 IB 연수 경험을 통해 새로운 교원 정체성으로 나아가기도 하며(유정은, 2025), 전문적 학습공동체를 경험하면서 교원들은 공동체성과 함께 개인의 행위주체성을 확립해 나가는 것으로 나타났다(박영주 외, 2024).

이렇게 최근의 연구 동향은 IB의 도입과 제도적 안착 방안을 다루었던 초기 연구들(이기명, 2021; 이지은, 신경애, 2020; 조현희, 장인실, 2020; 호양선, 손민호, 2023)에서 더 나아가, 점차 IB가 현장에 착근함에 따라 교육과정 실행 과정에서 교원이 직면하는 어려움과 내적 성장, 정체성의 변화 등을 미시적으로 심층 탐구하는 방향으로 전환되고 있다. 본 연구 역시 이러한 학술적 흐름과 궤를 같이하여 현장 교원의 관점에서 IB 실행과 관련된 교원 전문성을 논의하고자 한다. 다만 기존의 선행 연구가 주로 IB 인증학교 또는 공식적인 준비 단계의 후보학교에 소속되어 이미 IB 교육과정을 공식적으로 실행하고 있는 교원들의 경험을 다루었다면, 본 연구는 IB 교육에 자발적인 관심을 두고 새로운 교육 패러다임의 실행을 ‘준비’하는 단계에 있는 IB 관심학교 및 탐색학교 교원들의 경험을 심층적으로 조명한다는 점에서 차별성을 갖는다.

또한 IB에 관한 논의가 확산되고 있음에도, IB가 교원의 수업 실천과 전문성 발달에 어떠한 의미를 갖는지에 대한 논의는 아직 충분하지 않다. 특히 IB 인증학교나 후보학교와 달리 관심학교와 탐색학교는 IB 교육철학과 교수·학습 및 평가 원리를 이해하고 이를 기존 국가 교육과정, 학교 문화, 교사 협업 구조 속에서 부분적으로 적용해 가는 초기 실행 단계에 놓여 있다. 이 단계에서 교원들은 IB를 단순히 외부 교육과정으로 수용하기만 하는 것이 아니라, 자신의 수업관, 평가관, 교육과정 재구성 방식, 동료 교원과의 협업 방식을 새롭게 조정하게 된다. 따라서 IB 관심학교 및 탐색학교 교원의 경험을 분석하는 것은 IB의 제도적 정착 가능성뿐 아니라, 우리나라 학교교육에서 교원 전문성이 어떠한 조건 속에서 발달하거나 제한되는지를 이해하는 데 중요한 의미를 제공할 것이다.

최종적으로 본 연구는 IB 준비 및 적용 과정에서 교원들이 경험한 수업과 평가의 변화, 전문성 발달 양상, 그리고 이를 저해하는 요인과 지원 요구를 교원의 목소리를 통해 탐색하는 데 주요 목적이 있다. 이를 통해 IB 실행 과정에서 드러나는 교원 전문성 발달의 의미를 밝히고, 나아가 국내 학교교육에서 교원의 수업 및 평가 전문성을 지원하기 위한 실천적 시사점을 도출하고자 한다. 이를 위해 본 연구에서 설정한 주요 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, IB 준비 및 적용 과정에서 교원들은 수업 인식, 협력 문화, 교수학습 및 평가의 측면에 어떠한 변화를 경험하였는가?

둘째, IB 준비 및 적용 과정에서 교원들은 교육과정 재구성, 수업 설계, 평가, 협업의 측면에서 어떠한 전문성 발달을 경험하였는가?

셋째, IB 준비 및 적용 과정에서 교원 전문성 발달을 저해하는 요인은 무엇이며, 이를 완화하기 위해 교원들이 요구하는 지원은 무엇인가?

본 연구는 다음의 연구 범위와 제한점을 갖는다. 첫째, 본 연구는 D 지역의 IB 관심학교와 탐색학교에 근무하는 초·중·고 교원을 연구 대상으로 하였으므로, 연구 결과를 모든 IB 운영 학교나 다른 지역의 학교에 일반화하는 데에는 한계가 있다. 둘째, 본 연구는 IB 준비 및 적용 과정에 대한 교원의 경험과 인식을 중심으로 분석하였으므로, 실제 수업 장면, 평가 자료, 학생 산출물, 학생 및 학부모의 인식 변화까지 직접 분석하는 데에는 제한이 있다. 셋째, 본 연구는 IB 운영의 초기 단계에 있는 관심학교와 탐색학교를 중심으로 하였기 때문에, 후보학교나 인증 학교 단계에서 나타나는 교원 전문성 발달 양상을 충분히 설명하는 데에는 한계가 있다. 따라서 이하에서 제시될 본 연구의 결과는 IB 운영 전반에 대한 일반화된 결론이라기보다, IB 준비 및 초기 적용 과정에서 교원들이 경험하는 변화와 전문성 발달의 의미를 탐색적으로 이해하기 위한 자료로 해석될 필요가 있다.

II. 이론적 배경

1. IB(International Baccalaureate)의 특징

국제 바칼로레아(International Baccalaureate, IB)는 국제 바칼로레아 기구(International Baccalaureate Organization, IBO)가 운영하는 국제 공인 교육 프로그램으로, 학습자가 복잡한 세계를 이해하고 미래에 책임감 있게 행동할 수 있도록 돕는 것을 목표로 한다(BO, 2017). IB는 3세~19세를 대상으로 PYP(Primary Years Programme), MYP(Middle Years Programme), DP(Diploma Programme), CP(Career-related Programme)의 4개 프로그램으로 구성되며, 각 단계는 IB 학습자상(IB Learner Profile)과 국제적 소양(international mindedness)이라는 공통 가치를 기반으로 연계된다(BO, 2019).

특히 IBO는 ‘국제적 소양’을 IB 교육의 핵심 가치이자 모든 프로그램을 관통하는 지향점으로 강조한다. 국제적 소양은 다언어주의(multilingualism), 상호문화적 이해(intercultural understanding), 글로벌 참여(global engagement)의 세 축으로 설명되며, 학습자가 자신의 문화적 정체성을 토대로 타 문화와 관점을 존중하고 지역·국가·세계 차원의 문제를 통합적으로 사유하도록 한다(BO, 2017, 2019). 이러한 국제적 소양은 IB 학습자상의 ‘열린 마음을 지닌 사람’, ‘배려하는 사람’, ‘원칙을 지키는 사람’ 등의 특성과 직접적으로 연결되며, 교실 수업에서는 글로벌 맥락(global contexts)을 단원에 통합하거나 지역사회 봉사 활동(action/service)으로 구체화하는 방식으로 운영한다(이혜정 외, 2025).

IB 학습자상은 IB가 추구하는 인간상의 청사진으로, 탐구하는 사람, 지식이 풍부한 사람, 사고하는 사람, 소통하는 사람, 원칙을 지키는 사람, 열린 마음을 지닌 사람, 배려하는 사람, 도전하는 사람, 균형 잡힌 사람, 성장하는 사람의 10가지 특성으로 구성된다(BO, 2020). 이는 학생뿐 아니라 교사와 학교 공동체 모두에게 동일하게 기대되는 역량으로, IB 학교의 모든 교육 활동을 평가하고 점검하는 준거로 작동한다(김제니 외, 2025).

IB 교육의 방법론적 핵심은 교수 접근(Approaches to Teaching, ATT)과 학습 접근(Approaches to Learning, ATL)이다. 첫째, ATT는 IB 교사가 수업을 설계하고 실천하는 방식을 안내하는 6가지 원칙, 즉 ① 탐구 기반, ② 개념 중심, ③ 지역·글로벌 맥락 연결, ④ 효과적인 팀워크와 협력, ⑤ 학습자 다양성을 반영한 차별화, ⑥ 평가 활용으로 구성된다(BO, 2014, 2015). ATT는 교사를 지식 전달자에서 학습 촉진자로 전환시키며, 학생의 탐구와 개념적 이해를 지원하는 역할을 수행하도록 요구한다(Ledger, 2017). 둘째, ATL은 학생들이 ‘학습하는 방법을 배우는 것(learning how to learn)’을 강조하며, 사고 기능, 의사소통 기능, 사회적 기능, 자기 관리 기능, 연구 기능의 5개 범주로 구성된다(BO, 2014, 2015). ATT와 ATL은 상호보완적으로 작동하며, IB 교육철학을 교실 수업 안에서 구체적으로 구현하는 실천적 틀로 기능한다(이혜정 외, 2025).

한편 PYP, MYP, DP는 학습자상과 ATT, ATL이라는 공통 기반 위에 운영되지만, 학생의 발달 단계와 학문적 성격에 따라 교육과정 구조와 교수·학습 및 평가의 강조점에서 차이를 보인다(BO, 2014, 2015, 2018; Marschall & French, 2021). 세 프로그램의 주요 특징을 정리하면 다음 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 IB 프로그램별 교육과정·교수학습·평가 특징
(IBO, 2014, 2015, 2018; Marschall & French, 2021)

구분	PYP (3~12세)	MYP (11~16세)	DP (16~19세)
교육과정 구조	6개 초학문적 주제(transdisciplinary themes)를 중심으로 한 탐구 단위(units of inquiry)	8개 교과군+ 핵심 개념·관련 개념·글로벌 맥락을 연계한 단위 설계, 개인 프로젝트(Personal Project)	6개 교과군+ 핵심 영역(core)인 지식론(TOK), 창의·활동·봉사(CAS), 소논문(EE)
교수·학습 특징	학생 주체성(agency)과 실천(action) 중시, 초학문적 통합 학습, 교사 협력 기반 단위 공동 설계	교과 간 연계(interdisciplinary), 개념 기반 학습, 지역사회 연계 봉사 활동(Service as Action)	학문적 깊이 추구, TOK를 통한 비판적·메타적 사고, 학문 간 연결 및 자기주도적 연구 수행
평가 특징	학습 증거(evidence of learning) 수집 중심, 자기·동료 평가 적극 통합, 전시(exhibition)로 마무리	교과별 평가 기준(assessment criteria) 4개 영역 기반 내부 평가, 선택적 온라인 평가(eAssessment) 운영	교과별 내부 평가(IA) + 외부 평가(EA) + TOK·EE 평가 결합, 7점 척도의 종합 점수 산출
공통 요소	IB 학습자상, 국제적 소양, ATT·ATL, 탐구·개념 기반 학습, 준거 참조 평가, 형성·총괄평가의 균형, 교사 협력 기반 교육과정 운영		

이처럼 IB는 모든 프로그램에 걸쳐 탐구와 개념을 중심에 두고 학생을 능동적 학습자로, 교사를 학습 촉진자이자 교육과정 개발자로 위치 짓는다는 공통의 철학을 견지하면서도, 학교급별 발달 특성과 학문적 깊이에 따라 교수학습 및 평가 방식이 차별화되는 구조를 보인다(BO, 2018; Marschall & French, 2021).

2. IB 학교 인증 단계와 관심학교·탐색학교

IB 프로그램을 도입하고자 하는 학교는 BO가 정한 공식 인증(authorization) 절차를 거쳐 IB 월드스쿨(IB World School)로 인증받게 된다. 학교는 프로그램 시행을 결정하기 전에 타당성 검토 단계를 거치며, 이후 후보학교(candidate school) 지위를 승인받으면 BO가 지정한 컨설턴트와 긴밀히 협력하면서 교원의 의무 연수 이수, 프로그램 기준과 운영방침(Programme Standards and Practices)의 충족 등 인증 요건을 준비한다. 자문 기간을 마친 후보학교는 인증 신청서를 제출하고 IB 교육 전문가 팀의 검증 시찰을 거쳐 인증학교가 되며, 인증 이후에도 5년

주기의 프로그램 평가를 통해 프로그램의 질을 지속적으로 점검받는다(IBO, 2015, 2019). DP를 기준으로 이러한 인증 절차에는 통상 2년 정도가 소요된다(BO, 2015).

한편 국내에서 IB를 도입한 시·도교육청들은 이러한 IBO의 공식 인증 절차에 진입하기 전 단계의 학교를 자체적으로 지정·지원하는 단계별 운영 체계를 마련하고 있다(호양선, 손민호, 2023). 본 연구가 수행된 D 지역 교육청은 IB 도입 단계를 탐색학교, 관심학교, 후보학교로 구분하여 운영한다. D 지역 교육청에 따르면, 탐색학교는 전문적 학습공동체를 단위로 IB의 교육철학과 프레임워크를 학습하고 탐구하는 단계이며, 관심학교는 후보학교 신청을 목표로 교사 연수와 학교 차원의 운영 준비를 본격화하는 단계이다. 즉 탐색학교와 관심학교는 IBO의 공식 인증 체계인 후보-인증 단계에 진입하기 이전의 예비 단계에 해당하며, 후보-인증학교와 달리 IBO가 지정하는 컨설턴트의 배정, 의무 연수, 검증 시찰과 같은 공식적 지원·점검 장치가 아직 적용되지 않는다는 점에서 구별된다. 이에 따라 이 단계의 IB 실행은 교육청의 지원 아래 단위학교와 교원의 자발성에 크게 의존하는 특징을 보인다.

관심·탐색학교 단계에서 학교와 교원이 실제로 수행하는 활동은 크게 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 교사 학습과 연수이다. 교원들은 IB의 교육철학, 개념 기반 탐구학습, 과정중심평가 등에 관한 교육청 주관 연수나 IB 공식 워크숍에 참여하고, 관련 문헌과 도서를 함께 강독하며 IB에 대한 이해를 형성한다. 둘째, 전문적 학습공동체의 운영이다. 교원들은 정기적인 협의회를 통해 단위 계획을 공동으로 설계하고, 평가 기준을 협의하며, 수업 실행 결과를 나누고 성찰한다. 셋째, 수업과 평가에의 부분적 적용이다. 교원들은 국가 교육과정의 성취기준을 유지한 채 ATT와 ATL의 원리를 반영하여 교육과정을 재구성하고, 개념 기반 탐구 수업을 실행하며, 논·서술형 평가와 성장 중심 피드백 등 과정중심평가를 시도한다. 따라서 본 연구에서 말하는 ‘IB 준비 및 적용’이란 IB 교육과정의 전면적 운영이 아니라, 국가 교육과정과 병행하는 가운데 위와 같은 학습·협의·부분 적용 활동을 통해 IB의 교수·학습 및 평가 원리를 자신의 수업과 평가에 자발적으로 구현해 가는 초기 실행 활동을 의미한다.

3. 교원 전문성

교원 전문성(teacher professionalism)에 관한 논의는 다양한 이론적 관점에서 발전해 왔다. 그동안 교원 전문성에 대한 담론을 진전시키는 데 영향력 있었던 학자들의 이론은 다음과 같다.

첫째, Shulman(1986, 1987)은 교사 지식을 교과내용 지식, 일반 교육학 지식, 교육과정 지식 등 7가지 유형으로 구분하고, 그중 교과내용 지식과 교육학 지식이 통합된 교과교육학지식

(Pedagogical Content Knowledge, PCK)을 교사만이 갖는 고유한 전문 지식으로 제시하였다. PCK는 특정 교과 내용을 학생이 이해할 수 있도록 변환하고 표현하는 교사 고유의 실천적 지식을 의미한다. PCK의 핵심 구성 요소에는 학생의 선개념과 오개념에 대한 이해, 교과 내용을 효과적으로 전달하기 위한 비유·예시·설명 등의 표상 전략, 교육과정에 대한 이해, 그리고 교육 목적과 가치에 대한 인식이 포함된다(Shulman, 1986, 1987). 이는 단순한 교과 지식이나 일반적인 교수 기술과 구별되는 것으로, 교사가 특정 주제를 가르칠 때 내용 지식과 교수법적 지식을 유기적으로 결합하여 발휘하는 통합적 전문 역량이라 할 수 있다.

둘째, Schwab(1983)은 교사를 교육과정 설계와 실행의 핵심 주체로 위치 지우며 교육과정 문해력과 재구성 역량을 전문성의 핵심으로 보았다. Schwab은 교육과정이 교수요목이나 문서 수준에 머물러서는 안 되며, 실제 교실 상황에서 교사가 학생, 교과 내용, 환경, 교사 자신이라는 네 가지 공통 요인(commonplaces)을 고려하여 능동적으로 판단하고 재구성하는 ‘실천적 행위(the practical)’로 작동해야 한다고 주장하였다. 이 관점에서 교사는 국가 수준 교육과정을 단순히 전달하는 수동적 집행자가 아니라, 교실 맥락에 맞추어 교육과정을 해석하고 조정하며 개발하는 주체적 전문가로 자리매김한다(Schwab, 1983).

셋째, Schön(1983)은 교사를 실천 속에서 성찰하는 ‘성찰적 실천가(reflective practitioner)’로 개념화하여, 전문성이 일회적 연수가 아닌 행동 중·후 성찰을 통해 지속적으로 발달한다고 주장하였다. 성찰적 실천가란 자신의 실천 행위를 의식적으로 돌아보고 분석함으로써 전문적 지식을 생성하고 개선해 나가는 전문가를 뜻한다. Schön은 이를 ‘행위 중 성찰(reflection-in-action)’과 ‘행위에 대한 성찰(reflection-on-action)’로 구분하였는데, 전자는 수업이 진행되는 도중에 상황을 즉각적으로 판단하고 대응하는 것이며, 후자는 수업이 끝난 뒤 자신의 실천을 되돌아보며 개선점을 탐색하는 것이다. 이러한 관점은 교사의 전문성이 외부에서 주어지는 이론이 아닌 실천 현장에서의 경험과 성찰의 순환 과정을 통해 발달한다는 것을 강조한다(Schön, 1983).

넷째, Wenger(1998)의 실천공동체(communities of practice) 이론은 전문성 발달을 공동체 참여를 통한 사회적 학습 과정으로 설명하며, 동료와의 협력을 통한 집단적 학습을 전문성의 핵심 기제로 강조하였다. 실천공동체란 공동의 관심사나 과제를 중심으로 자발적으로 모인 구성원들이 지속적인 상호작용과 경험의 공유를 통해 함께 학습하고 성장해 나가는 집단을 의미한다. Wenger(1998)에 따르면, 전문성은 개인의 인지적 역량에 머무르지 않고, 공동체 내에서 공유되는 실천(shared practice), 공동의 과업(joint enterprise), 상호 참여(mutual engagement)를 통해 사회적으로 구성된다. 이 관점은 교사의 전문성이 고립된 개인 학습이 아닌 동료 교사들과의 협력적 관계 속에서 발달한다는 시각을 뒷받침한다.

다섯째, Hargreaves(2000)는 교원 전문성에 대한 대중의 관점을 역사적으로 전 전문성(*pre-professional*) 시기, 자율적 전문성 시기, 협동적 전문성 시기, 포스트모던 전문성 혹은 전문성 후(*post-professional*) 시기의 네 시기로 구분하였다. 이 구분에 따르면, 교원의 역할은 강의식 지식 전달자(전 전문성 시기)에서, 교수법의 자율적 선택권을 지닌 전문직(자율적 전문성 시기)으로, 다시 동료와의 협력과 집단지성을 통해 함께 성장하는 존재(협동적 전문성 시기)로 변화해 왔다. 현재에 해당하는 포스트모던 전문성 시기에서는 교원 전문성에 대한 사회적 도전과 침해가 증가하고 있으므로, 교원 스스로 전문성을 지속적으로 축적하며 대중과 소통하여 그 가치를 입증해 나갈 것을 강조하였다(Hargreaves, 2000).

이와 같이 과거에서부터 현재까지 교사 전문성에 관한 논의는 ‘교사가 가진 지식은 무엇인가’에서 ‘교사가 어떻게 알아 가는가’, 그리고 ‘교사는 누구와 함께 알아 가는가’로 강조점이 이동해 왔다. 이상의 논의를 종합하면, 각 학자가 강조하는 지점은 서로 다르지만 공통적으로 교원 전문성의 핵심은 첫째, 교과 지식을 학습자에 맞게 변환하고 교육과정을 교실 맥락에 따라 해석·재구성하는 실천적 지식(Schwab, 1983; Shulman, 1986, 1987), 둘째, 실천 속에서 성찰함으로써 지속적으로 갱신해 가는 발달의 과정(Schön, 1983), 셋째, 동료와의 협력적 관계 속에서 사회적으로 구성되는 관계적 역량(Hargreaves, 2000; Wenger, 1998)이라는 세 축으로 수렴된다. 즉 교원 전문성은 고정된 지식의 소유가 아니라 실천·성찰·협력을 통해 구성되어 가는 과정적·관계적 역량이라 할 수 있다. 이러한 교원 전문성의 핵심은 IB 맥락에서의 교원 전문성 논의와 직접 맞닿아 있기에 특히 주목할 필요가 있다. IB는 교사를 지식 전달자가 아닌 교육과정 설계자, 평가 전문가, 학습 촉진자로 위치 짓고, 개념 기반 탐구 수업의 설계, 과정중심평가의 운영, 정기적 협의회를 통한 공동 설계와 성찰을 교원에게 요구하기 때문이다(IBO, 2014, 2015). 즉, IB의 준비와 적용은 앞서 논의한 실천적 지식의 재구성, 성찰적 실천, 협력적 학습이 총체적으로 요청되는 장이라 할 수 있다. 따라서 본 연구는 교사 전문성을 실천과 협력 속에서 구성되는 과정적·관계적 역량으로 보는 시각을 이론적 출발점으로 삼고, 위 이론들을 IB 준비 및 적용 과정에서 교원들이 경험하는 변화와 전문성 발달 양상을 해석하는 분석 준거로 활용하고자 한다.

4. IB와 교원 전문성에 대한 담론

IB에서 요구하는 교원 전문성은 학생 이해 및 소통 능력, 교육과정 재구성 역량, 탐구 기반 수업 설계 능력, 포괄적인 평가 능력, 전문적 학습공동체를 통한 지속적 성장 역량으로 구성된다(이창석, 최은선, 2026; 정윤경, 2024; Marschall & French, 2021). 즉 IB 교원의 전문성은

IB의 교육철학과 교원 자신의 교육관을 내면화하는 탐구와 성찰의 과정을 강조한다. IBO(2015)는 이러한 전문성 개발을 지원하기 위해 IBEC(IB Educator Certificate) 프로그램과 IBEN(IB Educator Network)을 운영하고 있다. IBEC은 IBO와 협력 대학이 공동으로 제공하는 교사 교육 프로그램으로 예비·현직 교사를 대상으로 하며, IBEN은 채점관, 워크숍 리더, 인증 시찰 팀원 등의 활동을 통해 교사가 IB 과정을 더욱 깊이 이해하고 학교 내 전문성 확산을 주도하도록 지원한다. 일례로 김제니 외(2025)는 IBEC 프로그램 참여 교원들의 전문성 개발 과정을 질적으로 분석하여, IBEC이 교사를 성찰적 실천가이자 협력적 전문가로 전환시키는 핵심 기제로 작동함을 보고한 바 있다.

이처럼 IB에서는 교원 전문성 신장을 위해 IBEC과 워크숍을 제공하고 있다. 또한 국내·외 IB 학교 교원이 IB를 통해 기른 전문성에 관한 연구들도 이루어졌는데(김미진, 2024; 김필성, 나혜정, 2024; 박영주 외, 2024; 이해정 외, 2025; 홍지환 외, 2024; Dickson et al., 2018; Hallinger et al., 2010; Lee et al., 2024), 선행 연구에서 제시하는 IB 학교 교원의 전문성 발달 양상을 표로 종합하면 다음 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 선행 연구에서 제시하는 IB를 통한 교원 전문성 발달 양상

연구자(연도)	학교급	전문성 범주						
		교육자 정체성	국제적 마인드	탐구 기반 교수법	교육 과정 재구성	반성적 실천	평가	협업 능력
Hallinger et al. (2010)	혼합	○	○	○		○		○
Dickson et al. (2018)	혼합	○		○				○
Lee et al. (2024)	혼합	○		○	○	○	○	○
이해정 외 (2025)	혼합	○		○	○	○	○	○
김미진 (2024)	초 (PYP)			○	○	○	○	○
박영주 외 (2024)	중 (MYP)	○		○		○		○
김필성, 나혜정 (2024)	중 (MYP)	○		○		○		
홍지환 외 (2024)	고 (DP)	○		○				○
계		7	1	8	3	6	4	7

선행 연구에서 가장 많이 보고된 전문성 발달 양상은 탐구 기반 교수법(8편)으로, 모든 선행연구에서 공통적으로 IB가 교사의 탐구 중심 수업 설계 및 실행 역량을 신장시켰음을 확인할 수 있다. 다음으로 교육자 정체성(7편)과 협업 능력(7편), 반성적 실천(6편)의 전문성이 다수의 연구에서 공통적으로 확인되었다. 이는 IB가 교사를 지식 전달자에서 학습 촉진자로 전환시키는 과정에서 교사 정체성의 재구성과 성찰적 실천, 동료 교사 간 협력적 관계 형성이 핵심적으로 작동하고 있음을 시사한다. 한편 평가 전문성(4편)과 교육과정 재구성(3편)은 비교적 최근의 국내 연구에서 보고되기 시작한 양상이며, 국제적 마인드(1편)는 주로 국외 대규모 연구에서 확인되었다.

IB 도입의 양면적 경험을 보고한 연구들(홍지환 외, 2024; 김미진, 2024; Lee et al., 2024)에서는 IB 실천이 교원에게 이상과 같은 전문성 신장의 기회를 제공함과 동시에, 행정 업무 부담, 학부모 소통의 어려움, 제도적 불확실성에 대한 스트레스, 그리고 단기 연수와 장기 전문성 개발 간의 인식 불일치 등의 도전 요인을 함께 야기하는 것으로 나타났다. 이러한 흐름을 종합할 때, IB 학교 교원의 전문성을 신장하기 위해서는 교원을 둘러싼 환경들에 대한 정비도 중요함을 시사한다.

한편, 이상의 선행 연구들은 IB 교원 전문성을 주로 개별 수업 실행이나 일반적인 협력의 측면에서 다루었으며, 교육과정 설계에서부터 평가 운영까지를 포괄하는 통합적 전문성에 관한 논의는 상대적으로 부족한 한계가 있다. 그러나 IB 교원 전문성은 학생의 탐구와 개념적 이해를 지원하기 위해 교육과정을 재구성하고, 그에 부합하는 평가를 설계·운영하며, 그 결과를 다시 수업과 학생 학습의 개선으로 환류하는 일련의 순환적 실천 역량으로 이해할 필요가 있다. 이러한 문제의식 위에서 본 연구는 한국 공교육 맥락에서 해당 전문성이 어떻게 형성되고 실천되며 반대로 어떤 장벽을 마주하고 있는지를 교사 면담을 통해 탐색하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계 및 자료 수집

본 연구에서는 IB 관심학교와 탐색학교 교원들이 IB를 준비하고 적용하는 과정에서 경험하게 된 변화와, 이를 통해 기존 국내 교육과정 대비 IB의 교수학습 및 평가를 실행하는 과정에서 어떤 전문성이 발달했으며, 반대로 저해 요인과 지원 요구는 무엇인지를 주요하게 탐색하고자

하였다. 특히 본 연구는 교원들의 실제 경험과 의미 형성 과정을 구체적으로 이해하는 데 목적이 있으므로, 질적연구 방법 중 심층 면담 방법을 적용한 탐색적 질적 사례연구의 성격을 갖는다.

면담지는 반 구조화된(semi-structured) 형태로 구성하였으며, 면담 문항은 연구 문제와 직접 연결되도록 구성하였다. 첫 번째 연구문제와 관련해서는 IB 준비 및 적용 이후 수업 인식, 학생 이해, 교사 협력, 교수·학습 및 평가 실천에서 나타난 변화를 질문하였다. 두 번째 연구문제와 관련해서는 교육과정 재구성, 수업 설계, 평가, 동료 협업, 교사 정체성의 측면에서 교원이 경험한 전문성 발달 사례를 질문하였다. 세 번째 연구문제와 관련해서는 IB 실행 과정에서 경험한 어려움, 전문성 발달을 제한하는 학교 안팎의 조건, 그리고 교원들이 필요로 하는 제도적·실천적 지원을 질문하였다. 면담지를 제작하는 과정에서 완성도를 높이기 위해 연구진들끼리 지속적인 검토와 수정 작업을 거쳤으며, IB 관심학교 및 탐색학교 교사 2인과 D 지역 교육청 장학사 1인의 추가 검토를 거쳐 면담지를 완성하였다.

연구 참여자 선정에 있어 D 지역을 중심으로 목적표집(purposive sampling)을 적용하였다. 당시 D 지역은 IB 인증학교 및 후보학교가 없었으며, 학교급별(PYP, MYP, DP)로 IB를 선도적으로 준비·운영하는 탐색·관심학교가 소수에 불과하였다. 그러나 D 지역의 IB 탐색·관심학교는 IB 준비 현황을 파악하는 데 풍부한 자료를 제공하였으며, 연구자에게 협조가 가능한 곳이었다. 이에 D 지역 교육청의 협조를 통해 IB를 가장 먼저 준비한 IB 탐색·관심학교 교원을 학교급별로(PYP, MYP, DP) 추천받았다. 학교급별로 한 곳씩 선정한 데에는 모든 학교급에 공통적으로 나타나는 학교 차원의 IB 운영과 교원 전문성 변화를 총체적으로 이해할 수 있기 때문이며, 이를 위해 학교마다 교감 1인, 교사 2인 체제로 모집하였으며, 최종적으로 본 연구에 참여한 연구참여자 정보는 다음 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 연구 참여자 정보

학교	A 초등학교(관심학교)			B 중학교(탐색학교)			C 고등학교(관심학교)		
구분	공립			공립			사립(자사고)		
참여자	교감	교사1	교사2	교감	교사1	교사2	교감	교사1	교사2
담당/교과	-	연구부장	-	-	교무부장/ 국어	과학	-	교무부장/ 사회	영어
성별	여	여	남	여	여	남	여	남	여
면담일시	'25. 8. 27. / '25. 9. 20.			'25. 8. 22. / '25. 9. 10.			'25. 8. 21. / '25. 9. 15.		

연구에 앞서 사전에 면담지를 배포하였으며, 사전 동의 하에 연구 진행과 녹음을 허가받았다. 면담은 2025년 8월 21일에서 9월 20일까지 학교별로 2회씩 진행하였으며, 1회는 ZOOM을 통한 온라인 화상 면담으로, 나머지 1회는 대면 면담으로 실시하였다. 각 면담은 1~2시간씩 진행되었다. 면담에 참여한 세 학교의 연구 당시 IB와 관련된 배경 정보는 다음과 같다.

A 초등학교는 학생 대부분의 학업성취도가 평균 이상인 학교로, IB 외에도 여러 연구학교를 운영하는 IB 관심학교이다. D 지역 초등학교들 중 선도적으로 IB를 도입한 학교로, 다른 학교의 모범이 되며, IB 연구학교 운영을 통해 IB를 안정적으로 도입하고자 하였다.

B 중학교는 학구열이 좋은 지역에 위치한 대규모 학교로, 연구 당시 IB MYP 탐색학교로서 IB의 여러 요소들을 공부하고 시도하는 단계에 있었다. 이 과정에서 학교 자체의 IB 도입 프로젝트를 운영하기도 하였다.

C 고등학교는 학구열이 있는 자율형사립고등학교이자 D 지역 내 최초의 IB DP 관심학교로, IB의 서술형 평가 방식이 2022 개정 교육과정 및 2028 대입과 같은 궤를 하며, 학습자 중심 교육 활동이 주를 이루는 점을 긍정적으로 인식하여 IB 도입에 착수하게 되었다.

2. 자료 분석

자료 분석을 위해 연구 시작 전 연구 참여자들의 동의를 받아 녹음기로 면담 내용을 녹음하였으며, 이후 녹음파일을 전사 작업하였다. 자료 분석을 위해 심층 면담의 귀납적 분석 절차(Creswell & Poth, 2018)에 따라 전사자료를 반복적으로 읽음으로써 텍스트에 내포된 의미를 탐색하였다. 1차 분석에서는 유의미한 문장과 표현을 의미 단위로 개방 코딩(open coding)하였으며, 총 84개의 초기 코드를 도출하였다. 이후 전사자료와 코드를 다시 반복적으로 비교·검토하면서 의미가 유사한 코드들을 범주화하고 중복되는 코드들은 통합·재구성하였다. 이 과정을 통해 최종 3개의 주제와 12개의 하위 범주를 도출하였다.

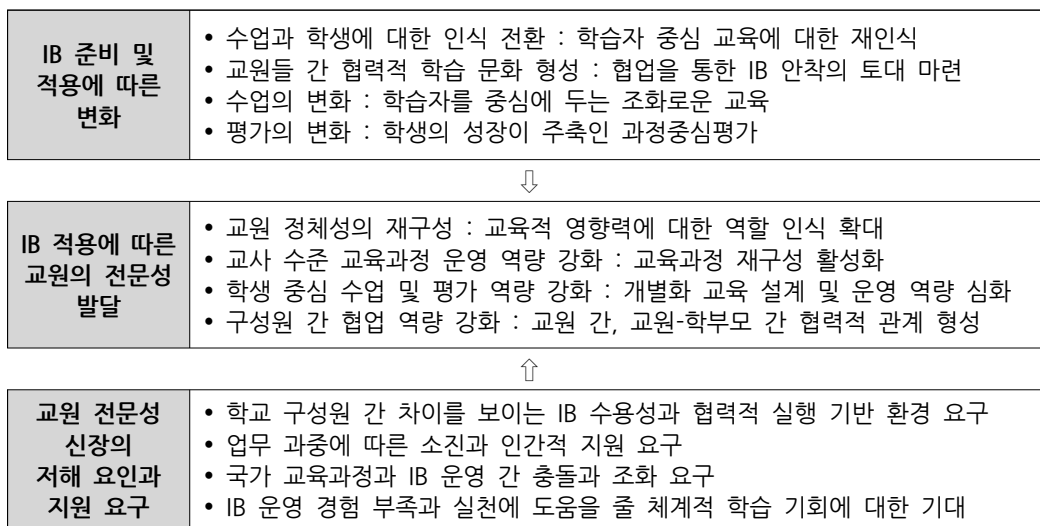
연구의 타당성과 신뢰성을 높이기 위해 연구진은 개방코딩 작업과 이후 도출한 코드를 연구문제와의 관련성, 의미의 유사성, 현장 맥락의 적합성을 기준으로 연구진 간 협의와 상호 검토를 통해 의미를 조정하고 합의하는 절차를 거쳤다. 면담 자료뿐만 아니라 학교 운영 자료, IB 관련 문서, 선행 연구도 함께 참고함으로써 자료 비교를 통해 해석의 정당성을 확보하고자 하였다. 아울러 학교급과 직책이 서로 다른 참여자 간 응답을 교차 검토함으로써 형성한 범주의 결과 해석의 타당성을 확보하고자 하였다. 이 외에 Korstjens와 Moser(2018)의 제언에 따라 연구 설계에서부터 결과 작성까지의 모든 자료를 보관하고 정리함으로써 투명성과 신뢰도를 높였다.

IV. 연구 결과

본 연구의 분석 결과, IB 준비 및 적용 과정에서 교원들이 경험한 변화는 단순히 새로운 교수·학습 방법을 습득하는 차원에 머무르지 않고, 수업 인식의 전환, 협력적 학교 문화 형성, 수업 실천의 변화, 평가 방식의 변화로 확장되었다. 또한 이러한 변화는 교원의 전문성 발달과 밀접하게 연결되어 있었으며, 구체적으로는 교원 정체성의 재구성, 교사 수준 교육과정 운영 역량 강화, 학생 중심 수업 및 평가 역량 강화, 구성원 간 협업 역량 강화로 나타났다. 그러나 이러한 전문성 발달은 모든 학교에서 자연스럽게 일관되게 이루어진 것은 아니며, IB 실천 의지의 차이, 업무 과중, 국가 교육과정과 IB 운영 간 충돌, 체계적인 학습 기회의 부족과 같은 조건에 의해 제한되기도 하였다. 이에 본 연구에서는 분석 결과를 ‘IB 준비 및 적용에 따른 변화’, ‘IB 적용에 따른 교원의 전문성 발달’, ‘교원 전문성 신장의 저해 요인과 지원 요구’의 세 주제로 구조화하였다.

각 학교에서 IB의 여러 교육과정적 요소들을 반영하면서 나타난 변화와 그로 인한 교사 전문성 발달 양상과 저해 요인에 대한 분석 결과를 도식화하면 다음 <표 4>와 같다. 이하에서는 각 주제에 대한 구체적인 결과를 제시하고자 한다.

〈표 4〉 IB로 나타난 변화와 교원 전문성 간 관계도



1. IB 준비 및 적용에 따른 변화

각 학교마다 IB를 준비하고 적용하는 과정에서 기존의 학교교육 대비 달라진 점으로는 수업과 학생에 대한 인식의 전환이 이루어졌으며, 교사들 간 협력적 학습 문화를 형성하게 된 것이 있었다. 또한 학습자의 성장을 보다 중심으로 하는 교수학습과 평가로의 전환이 이루어졌다. 이하의 절에서 각 범주의 구체적인 결과를 제시하고자 한다.

가. 수업과 학생에 대한 인식 전환 : 학습자 중심 교육에 대한 재인식

IB는 교사의 주도적인 교육과정 설계를 통한 학습자 중심의 탐구형 수업을 강조하며, 평가 또한 논·서술형 평가를 포함하는 피드백 중심의 평가를 지향한다(IBO, 2014, 2015, 2017, 2018). 이러한 교수학습과 평가 방식은 기존 우리나라 실제 학교교육과 차이를 보이는 것으로, 교원들은 이상의 방식을 적용하는 데서 기존 교육에 대한 반성적 성찰과 다음과 같은 인식의 전환을 경험하였다.

여기에서 이것(IB)을 배워서 내가 좀 더 나은 어떤 교육 학습 방법이라든가 이런 것들을 아이들한테 잘 녹여내서 우리가 생각하는 그런 어떤 미래 지향적인 교육 방법을 따라, 그러니까 구현하겠다는 생각을 좀 더 많은 선생님들이 가지고 있다라는 것들이 이제 긍정적인 부분이고요.

(C 고등학교 교감)

한 과학 선생님께서는 저희가 강연을 듣다 보니까 이제 IB 학교에서 과학을 할 때는 교과서의 틀에 갇히기보다는 교과서를 벗어나서 그러니까 아이들에게 전달해야 될 가치라든지 반드시 알아야 될 개념 위주로 재구성을 해서 수업을 하는 것들을 많이 보시게 되면서 내가 지금 하고 있는 수업의 방향을 좀 바꿔야 되지 않을까? 이제 그런 생각을 많이 해보셨다는 얘기를 하셨고요.

(B 중학교 교사 1)

모든 학교급에서는 기존의 주입식 교육에서 벗어나 개념 기반 교육과정에 맞추어 학생들이 핵심적으로 배워야 할 교육내용과 활동을 구성해야 했다. 그 과정에서 교원 본인 또한 이전과는 달라져야 하며, 진도 빼기가 아닌 학생이 교수학습의 중심에 있어야 한다는 인식을 갖게 되었다. 즉, IB 적용은 단순히 새로운 교수법의 습득에 머무는 것이 아니라, 교육의 중심을 교사에서

학습자로 이동시키게 하는 교육철학적 전환을 경험하게 하였다. 이러한 인식의 전환과 함께 교원들은 학생을 중심에 두기 위한 방안들을 모색하고자 노력하였다.

나. 교원들 간 협력적 학습 문화 형성 : 협업을 통한 IB 안착의 토대 마련

우리나라 교육과 다른 IB의 교수법과 평가 체제는 교원 혼자서 적응하고 해결하기에는 어려움이 있었으며, IBO에서 요구하는 정기적인 학교 협의회를 통해 교원들은 IB 운영 조건을 맞추면서 동시에 여러 새로운 도전과 고민들을 다음과 같이 함께 풀어나갔다.

운영 과정에서 교사 간 협력이 강화되는 거는 기본 베이스로 깔리는 것 같고 이제 여기서 단순히 이제 자료 공유에서 넘어서 함께 공동 설계하고 피드백이 일상화되는 것이 다른 학교와 다른, IB 프로그램을 운영하는 학교 구성원 간 관계에서 가장 긍정적인 효과인 것 같습니다.

(A 초등학교 교사 1)

전문적 학습공동체를 이제 이 IB 때문에 그룹을 만들어서 공장 시간에 팀별로 모이도록 했었거든요. 그랬는데 특별한 저기 없이 모였는데 모이는 것만으로도 저희 선생님들은 힐링이 되는 것 같아요. (중략) 우리가 시험 문제 출제가 너무 어렵거든요. 그래서 시험 문제 출제할 때에는 서로 협력하는 그런 베이스가 있어서 아마 훨씬 더 쉽게 선생님들이 하나가 공동체가 되는 데 쉽지 않았을까..

(C 고등학교 교감)

PYP에서는 초학문적 주제를 바탕으로 여러 교과를 넘나드는 단원 계획안을 수립해야 했기 때문에 A 초등학교에서는 전문학습공동체 시간이 절대적으로 증가하였다. 일례로 개념 기반 교육과정에 대한 책을 돌아가면서 발제하면서 수업 적용방안을 함께 모색하였으며, 이를 통해 실제 다양한 수업 시도를 할 수 있었다. 초등학교는 초학문적 단원 설계, 중학교는 교과 간 연계, 고등학교는 평가 설계가 중심이 되었다. 이렇게 IB 운영 과정에서 교원 간 협력은 일시적 협업이 아니라 새로운 교육과정을 실행하기 위한 지속적 협업으로 자리 잡게 되었다.

다. 수업의 변화 : 학습자를 중심에 두는 조화로운 교육

실제 IB 관심·탐색 학교 교원들이 새로이 운영하게 된 수업의 모습으로 첫째, 학습자 중심

수업 및 활동이 주가 되었다.

제가 어떤 활동을 했냐면 주제 하나를 정해서 그 개념, 어떤 글을 쓰기 위한 과학(교과)인데, 과학적 글쓰기를 위한 여러 가지 읽기 자료를 제공하고 거기서 아이들이 그 안에서 비판적 글 읽기를 하고 모은 근거를 바탕으로 글쓰기를 하는 그런 수업을 했습니다.

(B 중학교 교사 2)

B 중학교 교사 2는 기존의 수업에서는 교사가 중심이 되어 수업을 진행하고 안내하였다면, IB 수업에서는 이상과 같은 변화가 있었으며, 같은 학교 교사 1의 경우, 교과 수업뿐만 아니라 창의적 체험활동에서도 학생이 중심이 될 수 있도록 봉사활동을 학교에서 정해주는 게 아니라 학생이 아이디어를 작성하여 캠페인을 진행하도록 하였다. 그 과정에서 학생들은 자신의 소질을 발휘하기도 하였다.

일단 교사가 여러 가지 집단적으로 고민하는 과정이 많아지니까 수업 안에서 더 다양한 시도가 일어나고 아이들은 그런 변화 속에서 더욱더 적극적으로 배우고 참여하는 그런 모습이 자주 보입니다. 스스로 실제로도 아이들이 되게 똑똑해진 것 같다, 내가 이런 질문을 할 수 있다는 거에도 되게 많이 놀라고 아이들 스스로도 되게 탐구를 즐겁게 참여하고 있는 입장입니다.

(A 초등학교 교사 1)

A 초등학교의 경우, 학습 내용에 대한 학생들의 질문이나 생각을 유도하였으며, 그 과정에서 학생들은 자신의 질문이나 의견을 많이 표현하고 자료를 조사해야 했다. 이를 통해 교사의 역할이 가르치는 자에서 배움을 지원하는 자로 바뀌게 되었으며, 두 학교급 모두 교사의 역할이 수업 주도권자에서 학생 지원자로 전환되었다.

둘째, IB의 주요 교수법 중 하나인 개념 기반 교육과정을 적용해야 했다.

개념 기반 탐구 학습을 교사가 잘 구성해서 순서대로 이끌다 보면 어쩔 수 없이 이 학습의 주도권이 학생 쪽으로 넘어가게 돼 있습니다. 아무리 교사가 잘 설계하고 잘 이끌더라도 그 안의 본질을 보면 학생들이 자기 주도성을 갖고 수업을 하지 않으면 이게 흘러가지 않게 이렇게 구성이 되어 있어요.

(A 초등학교 교사 2)

기존 수업이 여러 세부적인 지식들을 암기해야 했다면, 개념 기반 수업에서는 세부 지식을 관통하는 핵심 개념을 중심으로, 수업이 지식 중심에서 전이 중심으로 목표가 변화하였다.

셋째, 정의적 영역에 대한 교육을 지식·내용 중심 교육만큼 공식적으로 중요하게 하게 되었다.

ATL 같은 경우는 너무 매력적인데 그러니까 아이들한테 우리가 이렇게 알려주는 것도 있고 저도 당장 오늘도 시험 전날 애들한테 시험 전에 시간 관리하는 그런 것도 이제 사실 그 ATL에서 보고 되게 신기했거든요.

(B 중학교 교감)

기존 학교 교육에서는 교과 지식 중심 수업이 주를 이루었다면, IB에서는 학습자가 학습을 위해 지녀야 할 접근방법인 ATL(Approach to Learning)의 다섯 가지 기능(자기관리 기능, 대인 관계 기능, 사고 기능, 조사 기능, 의사소통 기능)을 함양하는 것도 교과 학습만큼이나 중요하게 여겼기에, 교원들은 학생들에게 ATL의 요소들을 각인시키고, ATL의 각 요소를 기르기 위한 방안들을 B 중학교 교감과 같이 교육해야 했다.

이 외에 각 학교에서는 IB를 통해 교과 간 협력 수업을 보다 활성화해야 했다.

라. 평가의 변화 : 학생의 성장이 주축인 과정중심평가

수업의 변화는 자연스레 평가의 변화도 함께 이끈다. IB 관심·탐색 학교 교원들은 평가에 있어서도 여러 변화를 일궈야 했는데, 첫째, 과정중심평가가 주를 이루게 되었다.

자기 평가와 성찰 중심의 탐구 활동이기 때문에 저희가 성찰을 따로 한다 자기 중심 평가를 따로 한다가 아니라 탐구 과정 속에서 이미 자기 성장과 평가 성찰 중심의 평가가 이루어지고 있어서..

(A 초등학교 교사 1)

수행 평가를 할 때 기존에 아이들에게 피드백을 준다고는 했지만, IB에서 추구하는 단계적으로 제시하는 형성평가라든가 그 피드백의 횟수에 비해서 많이 미흡하다는 느낌을 받아가지고요. 평가가 더 어떻게 보면 점수 매기기가 주가 되는 게 아니라 아이들의 성장과 수행을 제대로 이제 지켜볼 수 있는 그런 수행을 하기 위해서 2학기 때 조금 더 노력을 하고 있습니다.

(B 중학교 교사 1)

기존의 교육에서는 수업 이후 평가가 진행되는 방식이 주를 이루었다면, IB에서는 수업과 평가가 동시에 이루어지며, 학생들이 오류를 보이거나 수정이 필요한 사항에 대해 교사가 하나하나 교정하고 지도해주어야 했다. A 초등학교 교사 1은 수업이 곧 평가라고 응답한 점에서, 교육과정-수업-평가-기록의 일체화 또한 자연스럽게 가능해졌다.

둘째, 학습자의 성장에 초점을 둔 평가 피드백을 많이 제공해야 했다.

애들이 탐구를 하니까 그 시간에 교사가 피드백을 할 수 있게 되더라고요. 그래서 아이들이 와서 제가 피드백을 주는데 단순한 지식의 피드백이 아니라 학생들이 출처를 밝히고 신뢰가 있는 그런 정보를 찾고 하는 그런 폭넓은 것들을 가르쳐줄 수 있어서 너무 좋았고..

(B 중학교 교사 2)

B 중학교 교사 2는 이러한 평가 방식이 교사와 학생 간 상호작용을 확대하였으며, 교사에게는 가르침의 보람을, 학생에게는 더 나은 성장을 선사하였다고 응답하였다. 같은 학교 교감도 이러한 피드백 과정을 겪은 학생들이 고등학교에 갈 때쯤에는 확실히 다른 모습을 보일 것이라 기대하였다. 이렇게 IB에서 평가는 학생을 변별하기 위한 평가에서 학생의 학습을 지원하는 평가로 그 중심이 이동하였다.

2. IB 적용에 따른 교원의 전문성 발달

가. 교원 정체성의 재구성 : 교육적 영향력에 대한 역할 인식 확대

교원들은 IB 교육에 적응하는 가운데, 학생과 수업에 대한 수많은 성찰과 고군분투를 하였다.

선생님들께서 더 이것과 관련돼서 연구를 하고 수업 연구를 하게 되는 선순환 작용이 계속 생기더라고요.

(C 고등학교 교사 2)

C 고등학교 교사 2가 담당한 학생 중에는 학교에서 말을 전혀 하지 않는 학생이 있었는데, IB의 개념 기반 탐구 수업으로 인해 지속적으로 의견을 표해야 하는 상황이 반복되자 수업이 시작된 2~3개월 뒤, 처음으로 의견을 입 밖으로 말하게 되어 모두가 놀라는 변화를 경험하였다. 이러한 학생들의 변화에 교사들은 수업 연구에 더 매진하게 되었다. A 초등학교와 B 중학교

교원들 역시 학생의 참여와 변화를 계기로 자신의 수업을 성찰하고 개선하였다. 세 학교급 모두 학생의 변화가 교사의 정체성 강화를 촉진하는 공통적인 요인으로 작용하였다. 이렇게 교원들은 학생의 변화를 통해 자신의 교육적 역할을 더욱 강화하게 되었다.

나. 교사 수준 교육과정 운영 역량 강화 : 교육과정 재구성 활성화

IB는 교과서 중심 수업을 지양하며, 교사가 수업과 평가를 직접 계획하고 운영할 것을 적극적으로 권장한다.

학생도 그냥 가만히 있는 것이 아니라 일단 학생의 질문에서 수업이 시작된다. 이 관점을 학생들도 갖고 있어서 뭔가 수업을 재구성하는 역량이 강화된 것 같습니다.

(A 초등학교 교사 2)

IB라는 이런 것들을 통해서 이제 탐구 중심이나 개념 기반의 수업이라든가 이렇게 원래는 하고 있었던 거였지만 잘 모아지지 않은 것들을 조금 더 체계화시켜 가지고 본인 수업을 구상하는 이제 선생님들이 좀 늘었다라는 게 좀 긍정적인 면..

(C 고등학교 교사 1)

A 초등학교 교사 2는 기존에 자신이 생각하는 교육이란 교사가 중심이 되어 가르치는 것이었다면, IB로 인해 학생이 중심이 되는 교육으로 관점이 바뀌게 되었다. C 고등학교 교사 1도 IB에 맞는 공개 수업도 해야 되어 IB식 수업을 실행하는 과정에서 매체로만 접했던 교수법을 자신의 것으로 만들 수 있게 되었다. 두 학교급의 사례는 교육과정 재구성이 수업 자료를 새롭게 구성하는 수준을 넘어, 학생의 질문과 탐구를 수업의 출발점으로 설정하게 되는 변화가 있었음을 보여준다. 이렇게 교사들은 교육과정 전달자에서 교육과정 설계자로 역할이 확장되었으며, 이는 Snyder 외(1992)가 논의하는 충실도 관점에서 상호적응과 생성의 관점으로 교육과정 실행이 진일보되었다고 표현할 수 있다.

다. 학생 중심 수업 및 평가 역량 강화 : 개별화 교육 설계 및 운영 역량 심화

IB 관심·탐색 학교 교원들의 수업은 전체를 대상으로 하는 획일적 교육에서 한 개인에 초점을 두는 개별화된 교육으로 다음과 같이 나아갈 수 있었다.

(과거에는) 어떤 게 좋은 건지도 모르고 선생님이 여기 (점수) 깎겠다고 하니까 그냥 깎았나 보다 이렇게 가는 애들도 있는데, (중략) (IB에서는) 같이 읽어보면서 “여기서 이제 너희는 이게 이 점은 어떤 것 같니?”, “너 스스로는 이게 몇 점인 것 같니?” 그러면서 이제 이 점이 부족했고 이걸 고치면서 함께 그렇게 하면서 성장을 해 나가고..

(B 중학교 교감)

B 중학교 교사 2에 따르면 수업이나 평가에서 학생들이 하나의 글을 작성할 때 자신이 원하는 책을 읽어 근거자료를 수집하고 글을 작성함으로써 교사의 일방적인 지도보다는 학생의 주도성이 보다 확보되었으며, 교감의 말과 같이 평가가 학습의 결과를 그저 판단하는 도구에서 학습을 지원하는 도구로 탈바꿈하였다. 이렇게 교사의 피드백은 학생에게 학습의 주도성을 부여하는 동시에, 학생의 학습 과정을 맞춤형으로 관찰하고 지원하는 전문성을 요구하였다.

또한 이러한 과정에서 학습자의 성장을 지원하는 교육으로 나아갈 수 있었다.

예전에는 사실 교사가 가르치는 거에서 끝났다면 이제는 이제 배움 지원으로 변화된 모습이 상당히 긍정적인 영향인 것 같고요.

(A 초등학교 교사 2)

기존에 했던 어떤 평가 방식에서는 뭔가 학생과 교사가 조금 이런 말은 좀 그렇지만.. 적과 같은 그런 관계였다고 생각이 듭니다. 그래서 서로 교사들은 형평성을 맞춰야 되니까 뭔가를 숨기고 이렇게 뭔가 제안하고 그런 관계고, 아이들도 (교사가) 나를 힘들게 하는 그런 관계였다면, IB에서 추구하는 그런 과정중심평가나 그리고 형성평가를 통해서 총괄 평가로 도달해서 아이들을 지원하는 그런 과정 자체가 교사랑 학생 관계 자체를 이렇게 적대시하는 게 아니라 옆에서 진짜 조력자로 인식할 수 있도록 하는 것 같고..

(B 중학교 교사 1)

기존 국내 교육에서 평가는 학생 줄 세우기와 같은 변별의 목적이 강했다면, IB에서는 학생의 학습 수준과 탐구 과정을 고려한 지원을 강조함으로써 교원은 학생을 단순히 평가하는 사람이기 보단 학생의 성장을 함께 이끌어주는 지원자로서의 역할이 강화된 점을 확인할 수 있었다. 이러한 변화는 단순한 평가 방식의 변화가 아니라 학생과 교사의 상호작용 방식을 변화시키는 교육 문화의 전환으로까지 해석할 수 있다.

라. 구성원 간 협업 역량 강화 : 교원 간, 교원-학부모 간 협력적 관계 형성

IB로 인해 정기적으로 정착된 전문적 학습공동체는 단일 교과를 넘어 교과 간, 교원들 간 협업 능력까지 향상시켰다.

IB라고 하는 교육은 각개 전투가 아니잖아요. 공동체 협력이잖아요. 그래서 이런 것들을 먼저 가신 몇몇 선생님들은 이제 이거를 잘 녹여내서 이렇게 함께 가면 되는구나 협력하면 되는구나, 그래서 거기에서 오는 가치를 잊었던 가치를 다시 되살아내는 좋은 기회가 되기도 하고..

(C 고등학교 교감)

전문적 학습 공동체에서 저희는 이제 개념 기반 탐구 학습의 일부분과 학습 전략을 조금 팀을 나누어서 자기 파트를 만들었고요. 자기 파트를 공부하고 그리고 실제로 적용하고 그것들에 대한 피드백을 선생님과 함께 이야기 나누면서 저만의 성장이 아닌 교원 전체적인 성장을 조금 발휘했던 것 같습니다.

(A 초등학교 교사 2)

C 고등학교 교감은 기존의 교육이 교사들의 독립적인 실천적 전문성에 기반하여 운영되었다면, IB로 인한 협력을 통해 학생 성취도 평가 도구 개발 시 집단지성을 발휘하여 효율적으로 처리함으로써 교사 간 친밀도도 높아진 것으로 나타났다. A 초등학교 교원들 또한 서로를 통해 새로이 학습하게 되는 점이 많았다. 이렇게 협업은 단순한 업무 분담을 넘어 공동으로 수업이나 평가를 설계하고 공유하는 과정으로 변화했음을 보여준다. 즉, 교원의 전문성은 Wenger(1998)의 논의와 같이 집단적 학습을 통해 형성되는 성격을 새롭게 띠게 되었다.

교원들의 협업 능력은 교원으로만 한정되지 않고, 학부모와 원활하게 소통할 수 있는 영역으로까지 확대되었다.

IB에서 중점을 두고 있는 탐구 과정을 공유하고 협력하는 기회가 이제 늘어나면서 단순히 이제 다른 학교에서는 과정중심평가라고 하더라도 그 결과 위주로 공유가 되지만, (IB 학교에서는) 학생의 탐구 과정을 공유하는 그런 기회를 얻게 되면서 학교와 가정 간의 이제 파트너십도 견고해지고 있는 것 같습니다.

(A 초등학교 교사 1)

그 결과, A 초등학교에서 주최하는 학교 설명회 때 전년도에 비해 더 많은 학부모가 참석하였으며, 서로에 대해 더 잘 알게 되었다. 이렇게 교사의 전문성은 교실 안에서의 수업으로 국한되지 않고 교육공동체와 협력하는 역량으로 확장되었다.

3. 교원 전문성 신장의 저해 요인과 지원 요구

교원들은 IB를 통해 긍정적인 경험도 하였지만, 동시에 장애물을 마주할 때도 있었다. IB 교육의 지속성을 위해, 그리고 이것을 실현하는 교원들의 전문성이 지속되기 위해서는 다음의 저해 요소들과 그에 따른 지원 요구를 충족해 나가야 할 것이다. 이하의 각 결과에서는 저해 요인과 그에 따른 지원 요구가 함께 제시된다.

가. 학교 구성원 간 차이를 보이는 IB 수용성과 협력적 실행 기반 환경 요구

IB와 관련된 전문성을 신장하기 위해서는 IB를 실천할 수 있는 환경에 놓여야 한다. 이러한 환경은 단순히 IB라는 틀만 갖추어진 것으로는 불충분하다. IB를 실행하기 위한 학교 풍토 또한 배제할 수 없는 요인이다.

IB 교육철학을 해야만 한다는 그런 공감대를 형성하고 철학을 정립하는 데 있어서 그게 모두가 똑같은 상황이 아니기 때문에 어려운 점이 있고..

(A 초등학교 교감)

우리 학교처럼 이렇게 민원이 센 학교에서 갑자기 우리 과만 그런 방식의 서술형을 운영하는 건 어려울 것 같다고 해서 이렇게 뭔가 자율성을 가지고 해보려고 했던 것이 한계에 부딪힌 건이 있었어요.

(B 중학교 교감)

면담에 참여한 교원들이 속한 학교는 선도적으로 IB를 도입한 학교이자 동시에 일반 학교에서 IB 관심·탐색 학교로 갑자기 전환된 학교이다. 그러다 보니 IB를 원하지 않는 일부 교원들이 표출하는 거부감은 IB를 실천하는 데 있어 장벽으로 느껴졌으며, 전문성을 신장시키기에도 위축되는 면이 있었다.

교장 선생님들 중에는 IB 교육에 관심이 계신 분이 분명히 있어요. 교감 선생님들도 마찬가지고. 그럼 그분들이 오시면 좀 확실히 분위기 그러니까는 많이 달라질 거라고 저는 생각을 하거든요. 그래서 이제 관리자도 그러니까 선생님들만 IB에 관심 있는 사람이 오는 게 아니라 관리자분들도 IB에 관심 있고 있는 사람이 오면 좀 더 더 잘 되지 않겠나라는 거죠.

(A 초등학교 교감)

인사상의 어떤 가산점 의뢰 제도를 활용한다든가 이런 부분에 유연한 정책이 안정이 돼야 이게 제대로 운영이 될 수 있을 것 같고..

(B 중학교 교감)

IB 교육의 제대로 된 실천을 위해서는 다른 정비 없이 일반 학교에서 IB 학교로 그저 탈바꿈하기보다는 IB에 관심 있는 교원들로 구성될 수 있는 자발적 교원 초빙 제도나 IB 교사들에 대한 별도의 인센티브가 함께 동반될 필요가 있었다. 즉, IB와 교원의 전문성은 개인의 노력만으로 신장되는 것이 아니라 학교 구성원 간 교육철학이 공유되는 조직문화 속에서 강화될 수 있다.

나. 업무 과중에 따른 소진과 인간적 지원 요구

IB 관심·탐색 학교 교사들이 느낀 또 다른 장벽 중 하나는 기존의 업무량을 기본 전제로 하고 추가로 IB 업무를 감수해야 하는 점이었다.

저희 학교 같은 경우도 올해 평균 21시수고, D 지역의 학교들이 18시수 이상은 보통 나오는 것 같더라고요. 그렇게 되면 일주일에 두 번씩이나 교과협의회를 추가로 한다고 했을 때 선생님들이 너무 느끼는 부담이 타 시도보다 굉장히 컸고요.

(B 중학교 교사 1)

코디네이터 수업 시수 감축을 실질적으로 해서 실질적으로 현장 지원 체계를 마련해 주셨으면 좋겠습니다. 보통 주당 15시간 정도로 이제 하는데 그러면 코디네이터는 교과 전담 선생님이 담당을 할 수밖에 없는 게 사실 현실일 것 같아요.

(A 초등학교 교사 1)

교원들은 IB 자체를 부담으로 인식하기보다 기존 업무가 유지된 상태에서 IB 업무가 추가되는 운영 방식에 어려움을 호소하였다. 따라서 IB로 인해 늘어난 업무량만큼 기존의 업무가 같이

떨어져야 교재 연구를 비롯한 전문성을 신장할 기회가 마련될 것이다.

다. 국가 교육과정과 IB 운영 간 충돌과 조화 요구

우리나라 학교교육에서 IB만을 단독으로 운영할 수 없고 국가 교육과정과 병행해서 운영해야 하는 점 또한 교원들이 IB에 완전히 몰두할 수 없는 한계가 있었다.

선생님이 부담이 있는 게 이게 IB 수업만 해야 되는 게 아니라 이제 일반 수업을 같이 해야 되는 이런 부분도 선생님들이 두려워하시는 거예요.

(C 고등학교 교사 1)

어쨌든 우리 입시가 변하지 않으면 이것도 결국은 좀 잠깐 봄처럼 일어나다 끝날 거다 약간 이런 식의 회의적인 반응들도 꽤 많으세요.

(B 중학교 교사 1)

한국형 IB 평가 유닛이 필요하다. 근데 그 유닛이 어느 정도 앞으로 나아가 있는 건지는 잘 모르겠고, 저희가 D 지역이나 J 지역의 사례를 얘기를 들어봤을 때에는 기존에 있는 평가 계획과는 양식은 일치하지 않는 것 같아요. 근데 이게 일반화되고, 그리고 확장해 나아가려면, 기존에 있었던 시스템과도 맞춰져야지 이게 확장이 되지, 새로운 완전 새로운 양식으로 도입하면 얼마 못 갈 것 같다는 생각이 들었어요.

(B 중학교 교감)

PYP와 MYP에서는 수업 운영에 있어 큰 문제가 없었지만, DP의 경우, IB와 우리나라 간 교과 내용이 일치하지 않아 운영에 어려움이 있었다. 특히 우리나라는 수업이 평가와 항상 긴밀히 연결되는데, 현재의 국가 교육과정상의 세부 평가지침이나 대입제도는 IB의 교수학습·평가 방식과 일치하지 않았다. 이에 교원들은 ‘국가 교육과정 같은 IB’ 혹은 ‘IB 같은 국가 교육과정’의 모호한 운영을 할 수밖에 없었다. 이렇게 교원들은 두 제도의 요구를 동시에 충족하는 데 많은 에너지를 쏟고 있었으며, 이는 IB에 걸맞는 교수학습이나 평가 전문성을 기르는 데 제약으로 작용하였다.

라. IB 운영 경험 부족과 실천에 도움을 줄 체계적 학습 기회에 대한 기대

교원 전문성 신장을 위해서는 교원 또한 비계(scaffolding)가 필요하다. 그러나 국내에서 IB가 도입된 지 얼마 안 되었으며, 연구 참여 교원들의 학교가 D 지역 최초 도입교들이었기에 제대로 된 발돋움판이 부재하였다.

컨설턴트가 와서 UOI 설계에 대한 거, POI 설계에 대한 거를 이제 컨설팅을 해주지는 않아요. 그래서 실제 IB 교육과정 구현 방식에 대한 명확한 이해와 실천력 사이에 간극이 존재하는 것 같습니다. (중략) 정기적으로 하는 연수 시간이 있지만 이제 전 교원에게 제가 핵심 교원이 받는 만큼의 연수 시간이 확보되지가 않아서 IB 운영 체계나 문서에 대한 구체적인 이해가 조금 부족한 상황입니다.

(A 초등학교 교사 1)

아무래도 하루 이틀 이전에 이제 공지가 되고 바로 전 교원의 의견을 물어봐야 되고, 이런 뭔가 디렉션이 큰 그림이 잘 없고. 또 같은 지역 안에 아직은 연구회가 1년도 안 됐기 때문에 그 부분이 D 지역이 처음 하면서 뭔가 큰 그림을 모르고..

(C 고등학교 교사 2)

D 지역에서 IB를 처음 도입하여 운영하는 만큼, 교원들은 이상과 같은 시행착오와 난항을 겪을 수밖에 없었다. 이에 교원들은 성공적인 IB 운영과 전문성 향상을 위해 IB와 관련된 여러 교수학적 지원을 다음과 같이 절실히 요구하였다.

연수 대상을 좀 다양화시켜서 연수 대상을 나눠서 좀 연수를 진행했으면 좋겠어요. 그래서 코디가 받아야 하는 연수와 그냥 기본 일반 코디가 아닌 그냥 운영 그냥 일반 교사라고 해야 되나 코디가 아닌 그냥 나머지 교사들이 받는 연수가 일단 세분화되었으면 좋겠고..

(A 초등학교 교사 1)

정말 100번 대화를 나누는 것보다 한 번 가서 보고 그들의 교육과정도 한번 살펴보고 그들의 어떤 히스토리를 쭉 직접 보니까 이게 계속 말만 듣는 것보다 말씀하신 대로 IB가 왜 필요한지, 공감대는 어떻게 형성되는지, 교수학습 공식이 어떻게 운영되는지 (알 수 있었습니다.)

(C 고등학교 교사 2)

교원들은 모든 대상에게 획일화된 연수나 이론 중심 연수보다는 현장 중심으로 실제 교수학습 안을 계획하거나 참관해보는 실습 중심의 맞춤형 연수, 멘토링, 컨설팅 등의 지속적인 비계를 희망하였다. 특히 해당 분야의 대표 리더가 있어야 향후의 다른 IB 관련 학교를 함께 이끌 수 있을 것으로 보았으며, 이는 전문성이 공유되어야 함을 시사한다. 그리고 이들 연수의 원활한 운영을 위해서는 연수가 수업일수에 포함되거나 수업 시수가 감축될 필요가 있다.

4. 종합

교원 전문성에 대한 학자들의 이론과 연결하여 본 연구에 참여한 교원들의 전문성 발달의 양상을 종합하면 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> IB 적용 전-후 교원 전문성 발달 종합

학자	IB 적용 전-후 비교			
Shulman (1986, 1987)	· 교수지식(PK) : 전체 대상 교수 지식 → 학생 탐구 중심의 개별화 교수 지식			
Schwab (1983)	· 환경 : 개별 교과 지식의 암기 중심 교육 → 간 학문적 탐구 중심 교육 · 학생 : 학생 특징 낮은 고려 → 학생 특징 반영 · 교과 내용 : 전달 목적 → 탐구학습을 위한 재구성 목적 · 교사 : 내용 전달자 → 교육과정 설계 주도성, 교육자 정체성			
Schön (1983)	· 행위 성찰 : 정적이고 일관된 학생 → 역동적이고 각자의 특색이 있는 학생 / 학생 변별 → 학생 지원 / 개인 중심 → 공동체 중심			
Wenger (1998)	· 실천공동체 : 업무 분담 중심의 낮은 빈도 → 수업·평가 공동 설계 중심의 높은 빈도			
Hargreaves (2000)	전 전문성	자율적 전문성	협동적 전문성	포스트모던 전문성
	IB 전	IB 전	IB 후	

IB를 적용한 교원들은 첫째, Shulman이 제시한 교과교육학지식(PCK)에서 특히 교수 지식(PK)에서의 전문성이 확장되었는데, 기존의 교수 지식에서는 전체 학생을 대상으로 하는 강의식 수업 중심의 교수법을 견지하였다면, IB 적용을 통해 학습자 중심의 탐구형 수업에 대한 교수 지식을 점차 쌓아나가 운영하기 시작하였다. 또한 그러한 교수법에는 각 학생에게 맞는 활동과 피드백을 제안하는 개별화 전략이 포함되어 있다. 이로써 교원들은 교수 지식의 전문성의 범위

가 넓어졌다고 할 수 있다.

둘째, Schwab이 제시한 네 가지 공통 요인과 관련하여, 교원들은 달라진 환경 요인으로 교육 과정 실행의 양상이 변화하였는데, 기존의 국내 교육의 주요 모습이었던 분과형 지식의 암기 중심 교육에서 IB로 인해 여러 교과 간 연계와 탐구를 중심으로 하는 교육 환경의 변화에 새로이 적응해야 했다. 그 결과, 기존에는 학생 요인의 비중이 다른 요인에 비해 크지 않게 교육과정을 운영해왔다면, IB를 통해 학생의 특성을 중요하게 고려함으로써 학습자와 상호작용하는 교육과정으로 나아가게 되었다. 교과 요인 또한 기존에는 강의식 수업을 위한 목적으로 내용을 접근했다면, IB를 통해 교원들은 교과의 내용을 탐구나 질문으로 잇기 위한 새로운 시각으로 접근하게 되었다. 그러한 행위 속에서 교사 또한 교원 개개인의 정체성이 부족한 내용 전달자의 역할에서 교육과정을 주체적으로 구성하고 재구성하는 강화된 역할로 나아갈 수 있었다. IB 교육의 실천 행위에서 네 가지 요인들과의 상호작용이 더욱 강화된 교원들의 모습을 이렇게 확인할 수 있다.

셋째, Schön이 제시한 성찰적 실천가로서의 면모도 강화되었다고 할 수 있는데, 기존과는 다른 IB의 교수학습과 평가를 적용하면서 교원들은 교원 자신의 정체성, 앞으로의 교육과 수업의 방향, 학습자의 본질적 의미에 대해서 특히 많은 성찰을 하게 되었다. 성찰 결과, IB를 통해 유의미하게 나타난 인식의 전환으로 기존의 교과 내용을 그저 익히는 수동적인 학생에서 자신의 학습을 적극적으로 구성해 나가는 학생이 되어야 한다는 인식, 학생을 변별하기 위한 교수학습과 평가가 아닌 지원을 중심으로 해야 한다는 인식, 교원 혼자서의 문제해결에서 집단지성을 통한 문제해결로의 인식의 전환이 두드러지는 변화의 산물이라 할 수 있다.

넷째, 같은 맥락에서 Wenger가 제시한 실천공동체를 통한 교원의 전문성이 IB를 통해 특히 두드러지게 신장되었다. 이는 교육과정 계획에서부터 간 학문적 설계와 평가까지 교육의 전 과정에서 확인되었다. 다섯째, Hargreaves가 구분한 교원 전문성의 역사적 구분에서 IB를 적용하기 전까지만 하더라도 교원은 지식을 전달하고 스스로 교수학습과 평가를 해결하는 홀로서기로서 전 전문성과 자율적 전문성의 관점에 머물렀다면, IB를 통해 협동적 전문성의 관점까지 도달할 수 있게 되었다. 이러한 교원의 전문성 신장 행보는 역사적 흐름과 일맥상통한다 할 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 초·중·고 IB 관심·탐색 학교에서 IB를 준비하고 적용한 결과, 기존 교육과 달리 무엇이 변화하였으며, 그 결과로서 교원 전문성에 어떠한 발달이 있었으며, 반대로 전문성 발달

을 저해하는 요인과 지원 요구는 무엇인지를 심층 면담을 통해 탐색하는 것이 주요 목적이었다.

D 지역 IB 관심·탐색 학교 교원들을 대상으로 면담을 수행한 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 학교의 IB 준비 및 적용 과정에서 교원들이 IB 교수학습 및 평가를 실천하면서 나타난 변화로 교원들은 학습자가 중심이 되는 교육철학을 더욱 추구하게 되었으며, IB 교육과정 공동 설계를 위한 교원들의 협력이 활성화되었으며, 학습자 중심 수업, 개념 기반 교육과정, 정의적 영역에 대한 교육을 더욱 강조하여 실천하게 되었다. 평가에 있어서는 과정중심평가와 학습을 위한 평가(assessment for learning)로 나아갈 수 있게 되었다. 둘째, IB 적용을 통한 교원 전문성 발달의 양상에는 가르침을 통해 영향력을 선사할 수 있는 교원 정체성이 보다 강화되었으며, 학습자를 중심으로 하는 교육과정 재구성 능력이 신장되었다. 또한 그 과정에서 학생 개별화를 가능케 하는 맞춤형 수업 및 평가 전략과 협업 능력을 개발할 수 있었다. 셋째, 이상의 교원 전문성 신장에 저해 요소로 작용하는 것으로는 IB에 관심을 보이지 않는 다른 교원, 업무 과중, 국가 교육과정과의 충돌과 이중 운영, IB 경험 및 학습 기회 부족이 있었으며, 교원들은 이를 해결하는 개선이 있기를 희망하였다. 이러한 저해 요소들이 잘 해결된다면 IB를 통한 교원 전문성은 교사 개인의 수업 및 평가 역량뿐만 아니라 협업을 동반하는 역량까지로 그 범위가 더욱 확대되고 견고해질 것이다.

또한 IB 준비 및 적용 과정에서 나타난 교원 전문성 발달의 구조를 학자들의 이론과 연계하여 정리하면 다음과 같다. IB 준비 및 적용 과정은 교원들이 새로운 교수법을 단순히 습득하는 과정이라기보다, 수업과 학생을 바라보는 관점, 평가 방식, 동료 교원과의 협업, 교원으로서의 역할 인식을 함께 변화시키는 과정이었다. 교원들은 IB를 준비하고 적용하면서 기존의 교과서 중심, 진도 중심, 교사 설명 중심 수업에서 벗어나 학생의 질문, 탐구, 사고, 표현을 중심에 두는 수업을 지향하게 되었다. 이러한 인식의 전환은 개념 기반 탐구학습, ATL, 과정중심평가, 학생 성장 중심 피드백과 결합되면서 수업과 평가의 실제 변화로 이어졌다.

이 과정에서 교원의 전문성은 교육과정 재구성, 수업 설계, 평가, 협업의 측면에서 확장되었다. 교원들은 국가 교육과정과 교과서를 그대로 전달하는 역할에 머무르지 않고, 학생의 발달 수준, 학교 맥락, 교과의 핵심 개념, 평가 기준을 고려하여 교육과정을 재구성하려는 노력을 보였다. 또한 학생의 탐구를 촉진하고 학습 과정에 대한 피드백을 제공하면서, 교사 수준 교육과정 운영 역량과 학생 중심 수업·평가 역량을 함께 발달시켰다. 이는 IB 준비 및 적용 과정이 교원을 교육과정 실행자에서 교육과정 설계자, 학습 촉진자, 평가 전문가로 확장시키는 계기가 되었다.

아울러 IB 준비 및 적용 과정에서 교원의 전문성은 개인적 역량을 넘어 협업적 전문성으로

확장되었다. IB 운영을 위해서는 단위 설계, 평가 기준 공유, 학생 이해, 수업 성찰 과정에서 동료 교원 간 협력이 필수적으로 요구되었다. 연구 참여 교원들은 전문적 학습공동체, 교과협의회, 공동 수업 설계, 평가 협의를 통해 실천 지식을 공유하였으며, 이 과정에서 학교 내 협력적 학습 문화가 형성되었다. 이렇게 IB 준비 및 적용 과정에서 나타나는 교원의 전문성 발달은 교원이 수업과 평가를 주체적으로 재구성하고 동료와 함께 성장해 가는 학교의 전문성 발달 과정으로도 해석할 수 있다.

IB와 교원 전문성을 다룬 기존의 선행 연구 결과들과 비교했을 때 본 연구에 참여한 교원들 또한 교육자 정체성, 탐구 기반 교수법, 교육과정 재구성, 반성적 실천, 평가, 협업 능력의 측면에서 전문성 신장을 경험하였다. 연구에 참여한 교원들이 IB 인증·후보학교 소속이 아님에도 이러한 변화가 공통적으로 나타난 점은 IB의 교수학습과 평가 체제가 교원들의 새로운 전문성을 기르는 데 기존 교육과는 확실히 차이가 있음을 보여준다. 국내의 교육제도 또한 현시대에 강조되는 다양한 전문성을 교원들이 겸비할 수 있도록 향후 개선 시 참고할 필요가 있다. 특히 연구 결과에서 제시된 저해 요인들(IB에 대한 구성원 간 인식 차이, 업무 과중, 국가 교육과정과 IB 운영 간 충돌, IB 운영 경험과 학습 기회 부족)도 해결할 때 교원의 전문성뿐만 아니라 교육의 질과 학생의 학습에도 더욱 긍정적인 파급효과를 미칠 수 있을 것이다.

본 연구의 연구 결과가 주는 시사점은 다음과 같다. 최근 IB 교육에 대한 많은 연구들은 학생을 중심으로 하는 교육적 효과에 주목하였으나 IB 교육은 학생뿐만 아니라 교원의 전문성 발달에도 유의미한 영향을 준다는 점에서 그 효용성을 보다 넓은 범위에서 판단할 필요가 있다. 특히 본 연구에 등장하는 학교들은 IB 인증학교는 아니었지만 해당 단계로 나아가기 위해 관심학교와 탐색학교로서 IB의 교수법과 평가를 적용하는 과정에서 기존 국내 교육에 비해 더욱 두드러지는 교원 전문성의 발달과 확장을 경험하였다. 특히 학습자가 중심이 되며, 교과서를 벗어나 교사가 중심이 되는 교육과정을 구현하는 과정에서 교원들은 교수 지식(PK)이 더욱 공고해졌으며, Schwab이 제시한 학생, 교과 내용, 환경, 교사를 더욱 고려하는 교육과정을 운영하게 되었으며, Schön이 제시하는 성찰적 실천가로서의 면모를 갖추게 되었다. 특히 연구에 참여한 교원들의 전문성 발달은 혼자서 이루어진 것이 아닌, 동학교 교원들과의 협력 속에서 이루어진 점에서 교원 전문성이 상호 간의 관계로 중심이 이동하게 된 동향과도 일맥상통하며, Wenger가 제시한 실천공동체가 더욱 강화될 수 있었다.

이는 국내 교육에도 많은 시사점을 주는데 IB가 아니더라도 우리 교육 또한 교원들로 하여금 누가 수업의 중심에 서야 하며, 교원 본인의 수업이 어떻게 변화하고 성장하고 있는지에 대한 성찰의 기회를 안겨줄 수 있어야 하며, 교원들이 교육과정 전문가로서 교육과정을 재구성할 수

있는 기회를 더욱 제공할 필요가 있다. 또한 IB에서 협력이 교원 전문성 발달의 원동력이었던 만큼, 국내 교육에서도 교원들 서로가 비계(scaffolding)가 될 수 있는 환경이 더욱 조성될 필요가 있다. 교원 전문성 발달을 위한 이상의 진전이 이루어진다면, 우리 고유의 교육 또한 IB 못지 않게 학생과 교원 모두의 성장을 도모하는 교육으로 나아갈 수 있을 것이다.

본 연구는 IB 교육과정의 실효성을 교원 전문성의 관점에서 분석하여 함의점을 제시한 점에서 의의를 지니며, 이를 통해 교원 양성 및 전문성 강화를 위한 후속 연구 등에 다음과 같은 한계점과 시사점을 제공한다. 첫째, 본 연구에서 연구를 수행할 당시 D 지역에서 IB를 적용하는 학교 수가 많지 않아 학교급별로 한 학교로만 한정되는 한계가 있었다. 후속 연구에서 분석 학교의 사례 수를 늘린다면, 교원 전문성에 대한 더욱 풍부한 논의가 가능할 것이다. 둘째, 본 연구에서는 이상과 같은 맥락에서 IB를 준비하는 학교를 대상으로 연구를 진행할 수밖에 없었지만, IB 인증학교를 대상으로 연구를 진행한다면 본 연구에서 제시한 연구 결과 이외에도 새로운 결과들이 제시될 수 있을 것이다. 셋째, 본 연구의 면담은 IB에 초점을 두고 진행되었기 때문에 연구 결과에서 제시된 변화가 기본적으로는 IB를 전제로 하지만, 학교 풍토, 기타 학교 사업 등의 다른 요인도 영향을 미쳤을 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 다른 요인을 배제한 IB로 인한 순수한 결과나 효과를 보다 정교하게 파악할 수 있는 연구 방법이 설계되면 좋을 것이다. 넷째, 면담에 참여한 교원들은 본인을 비롯하여 학교의 입장을 대변하여 응답을 제시하였으나 그 과정에서 일부 비약이 존재할 수 있다. 후속 연구에서는 이러한 한계를 해소할 수 있는 연구 설계가 이루어지면 좋을 것이다. 다섯째, 본 연구에서는 세 학교급을 대상으로 연구를 진행하였지만, 학교급 간 뚜렷한 차이점을 다수 발견하는 데는 한계가 있었다. 이에 후속 연구에서는 학교급 간 비교에 초점을 두는 연구를 수행한다면 학교급별 특징에서 비롯되는 시사점을 새롭게 제시할 수 있을 것이다. 여섯째, IB를 적용하는 교원들의 교수학습 및 평가의 실천에 대한 사례연구가 보다 활성화된다면 본 연구에서 제시하는 전반적인 주제들에 대한 구체적인 이해도가 제고될 것이다. 이는 IB를 준비하고 운영하는 교원들에게 특히 유용한 시사점을 줄 것이다.

국가의 미래를 위한 인재 양성이 빛을 발하기 위해서는 교원의 역할이 큰 만큼, 교원 전문성에 대한 이러한 담론들은 IB 교육의 진전으로만 국한되지 않고, 우리나라 국가 교육의 진전으로까지 이어질 것이다.

※ 논문 투고일: 2026. 5. 31. ※ 논문 수정일: 2026. 7. 14. ※ 게재 확정일: 2026. 7. 30.

〈참고문헌〉

- 김가현, 권상철(2025). IB 고등학교 졸업생의 성장 경험 내러티브와 지역 발전 연계: 제주 표선고등학교 사례. **한국경제지리학회지**, 28(4), 429-451.
- 김미진(2024). IB PYP 관계자 면담을 통한 학교교육 개선 방안 탐색. **미래교육연구**, 14(2), 65-91.
- 김제니, 정지은, 김세영(2025). 한국 공교육 맥락에서 IB 교사의 전문성 개발: IBEC 프로그램 참여 경험을 중심으로. **열린교육연구**, 33(6), 541-568.
- 김필성, 나혜정(2024). 한 중등교사의 IB MYP 교사로서 삶에 대한 내러티브. **질적탐구**, 10(1), 327-356.
- 박영주, 조현영, 박진희(2024). 교사의 행위주체성과 전문적 학습공동체 활성화를 위한 교육과정적 조건 탐색: IB의 탐구기반 교수학습의 특징을 중심으로. **한국교원교육연구**, 41(3), 489-514.
- 박준(2025). 대구교육청, 12개 시·도교육청 맞손...IB 전국 확산. **뉴스시스**. (2025. 2. 4. 보도자료). https://www.newsis.com/view/NISX20250204_0003051953
- 신경희(2023). IB 프로그램 적용에 대한 중학교 교사의 실천적 지식과 협업에 대한 인식 탐색: 근거이론적 접근 방법을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 23(9), 1-21.
- 유경은(2025). 한 공립 중등교사의 IB 연수 참여 경험에 관한 자전적 내러티브: 새로운 교사정체성을 입다. **학습자중심교과교육연구**, 25(1), 863-880.
- 이기명(2021). IB의 국내 공교육 도입 추진 쟁점 분석. **학습자중심교과교육연구**, 21(10), 59-79.
- 이민혜(2024). 국제 바칼로레아 초등 프로그램(IB PYP)의 중단적 효과: 초등학생의 학업성취도와 학습동기에 미치는 영향. **교육학연구**, 62(2), 257-279.
- 이지은, 신경애(2020). 일본 국·공립학교 IBDP 교육과정 운영 현황 분석 및 시사점 탐구. **교육연구**, 78, 31-67.
- 이창석, 최은선(2026). IB 특징에 근거한 2022 개정 교육과정 실천을 위한 교사 전문성 제고 방안 연구. **문화기술의 융합**, 12(1), 345-365.
- 이혜정, 윤혜진, 홍영일, 현승호(2025). IB 학교 인증 전후의 교사 변화 분석. **IB 교육 연구와 실천**, 1(1), 67-97.
- 정운경(2024). IB 교사전문성과 교사교육의 방향. **초등교육연구**, 35(3), 247-265.
- 조현희, 장인실(2020). 다문화가정 밀집 지역 중학교 교육과정 개선 방안 탐색: IB 교육과정 적용의 가능성과 한계를 중심으로. **교육과정연구**, 38(1), 59-85.
- 호양선, 손민호(2023). 경기도교육청의 IB 도입 현황 및 과제 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 23(20), 353-365.
- 홍지환, 오승천, 황현철, 이인희(2024). 제주 IB 학교의 학교변화 경험에 관한 현상학적 연구: A 고등학교 교원을 중심으로. **교육행정학연구**, 42(4), 427-456.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches [4th edition]*. UK: SAGE Publications.
- Dickson, A., Perry, L. B., & Ledger, S. (2018). Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the literature. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 240-261.
- Hallinger, P., Walker, A., & Lee, M. (2010). *A study on the impact of the International*

- Baccalaureate Diploma Programme on teaching and learning: A view from school leaders.* International Baccalaureate Organization.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- International Baccalaureate Organization. (2014). *MYP: From principles into practice*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2015). *Diploma Programme: From principles into practice*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2017). *What is an IB education?* International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2018). *Primary Years Programme: Learning and teaching*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2019). *Programme standards and practices*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2020). *The IB learner profile*. International Baccalaureate Organization.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.
- Ledger, S. (2017). The International Baccalaureate standards and practices as reflected in the literature (2009-2016). *International Schools Journal*, 37(1), 32-44.
- Lee, M., Cho, H., Kim, J., Khan, K. E., Song, S.-I., Kim, N., Kim, E., & Lee Cho, H. (2024). *Implementation of IB programmes in South Korea*. International Baccalaureate Organization.
- Marschall, C., & French, R. (2021). *Concept-based inquiry in action: Strategies to promote transferable understanding*. US: Corwin Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In W. P. Jakson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. UK: Cambridge University Press.

〈Abstract〉

Changes, Teacher Professional Development, and Hindering Factors in IB Preparation and Implementation in IB Interest and Exploration Schools: Focusing on Teacher Interviews

Lee, Jieun¹, Song, Nakhyun², Kim, Kyeong Eon³, Kim, Duri⁴

The purpose of this study is to explore changes in IB Interest and Exploration Schools preparing for and implementing the International Baccalaureate (IB), how teachers' professional competencies developed in the process, and the factors hindering such development as well as teachers' support needs. Semi-structured interviews were conducted with elementary, middle, and high school teachers from IB interest and exploration schools in Region D, and the data were analyzed qualitatively. The results showed several key changes following IB preparation and implementation. First, teachers grounded in a learner-centered philosophy, adopted concept-based instruction addressing both cognitive and affective domains through collaboration, and demonstrated assessment expertise by providing growth-oriented feedback through process-based evaluation. Second, as their instructional and assessment competencies developed, teachers' professional identity was strengthened, along with their ability to reconstruct curriculum for learner needs and collaborate with colleagues in instruction and assessment. Third, several factors hindered this professional growth, including unsupportive colleagues, heavy workloads, conflicts with the national curriculum, and limited opportunities for professional learning. These issues need to be addressed in future improvement. Overall, the findings suggest that IB education contributes not only to student learning but also to enhancing teachers' instructional agency and the quality of classroom practice by enabling active pedagogical innovation. Continued educational support and institutional improvement are necessary to further promote teacher professional development.

Keywords : IB, IB education, IB teacher, teacher professionalism, teacher-level curriculum

1. Lecturer, Kyungpook National University, jieunlee@knu.ac.kr (Lead Author)

2. Professor, Chungnam National University, songnak@cnu.ac.kr (Corresponding Author)

3. Assistant Professor, Chungnam National University, kekim@cnu.ac.kr (Co-Author)

4. Ph.D. Candidate, Chungnam National University, fldufwnsxk5@naver.com (Co-Author)