

<연차학술대회 자유주제발표 목차>

원격수업 운영의 실제에 관한 교사의 인식 연구	3
발표: 박상민(대구입석초), 정성수(대구교대 교수)	
교육청·지자체 연계 중간지원조직의 협력적 거버넌스 과정 분석	26
발표: 최진경(충남대 박사과정)	
장학의 시작에 대한 고찰	56
발표: 윤명선(충남대 박사과정)	

원격수업 운영의 실제에 관한 교사의 인식 연구

박상민(대구입석초등학교 교사)

정성수(대구교육대학교 교수)¹⁾

요 약

본 연구는 코로나 19 이후 지난 1년간 교사들의 원격수업 운영 경험을 토대로 원격수업 운영의 어려운 점, 원격수업 관련 정책 지원의 효과, 원격수업의 효과성에 대한 인식을 분석하고 향후 원격수업의 안정적 정착을 위한 정책적 시사점을 모색하기 위해 대구·경북지역의 초·중등교사 523명을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

원격수업의 실제 운영 및 관련 정책적 지원이 시행된 지 1년이 지난 시점에서 실증적으로 분석되었다는 점에서 의의를 가지는 본 연구의 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 효과적인 원격수업의 유형은 수업 형태와 학생의 특성을 반영한 혼합형 수업 유형이 효과적인 것으로 나타났다. 둘째, 교사들은 학습지원과 관련한 어려움을 가장 크게 느끼고 있었다. 셋째, 원격수업 지원 정책의 경우 디지털 수업환경 조성의 만족도는 상대적으로 높은 반면, 수업적 측면의 지원 만족도는 낮게 나타났다. 넷째, 대면수업 수준의 교과 및 생활 지도, 학습부진학생 지도에 대한 원격수업의 효과는 미흡한 것으로 나타났다.

이러한 분석 결과를 토대로 부족한 부분에 대한 보완과 더 집중적으로 지원해야 할 방안으로, 원격수업 운영과정에서 교사들의 자율성 존중, 수업적 측면의 원격수업 지원 정책 보완, 비대면 상황에서 전인적인 생활 지도의 방법에 대한 다각적 검토가 요구, 원격수업 운영에 적합한 새로운 업무분장 및 수업 시수 배정의 요구, 그리고 원격수업의 세 가지 유형과 효율적인 학습관리가 가능한 통합 플랫폼 구축을 제안하였다.

[주제어] : 원격수업, 정책환경, 정책 효과, 교사 인식, 코로나 19

I. 서 론

2020년 4월 이후 전체 학교급에서 전면적으로 시행된 원격수업이 도입된 지 1년이 지났다. 원격수업은 코로나19라는 비정형적인 정책 환경에서 비대면 수업을 위한 문제해결 과정에서 결정된 교육정책이다. 기존의 여러 정책 결정 과정에서 대중과 언론의 관심, 교육 이해관련 당사자가 영향을 끼친 것과 같이(김재웅, 2007; 박상완, 김재웅, 2015; 서용희, 주철안, 2009), 원격수업 정책 또한 학생과 학부모의 관심과 직결되는 만큼 여러 교육 주체의 영향을 받아 결정되었다(신정철, 김청택, 박혜연, 이수민, 2020). 작년 한 해 동안 원격수업의 시행과 관련하여 인프라 구축 문제 및 관련 법의 제·개정 문제(권점례 외, 2020; 안서현, 김준, 이정표, 2021; 정순원, 2020; 최형미, 이동국, 2020; 황미영, 2020), 그리고 원격수업의 결과로 나타난 학생 관리 부족, 수업 결손 및 학습 격차 발생, 아동학대와 사이버 폭력, 인터넷 중독 등의 여러 사회적 문제가 지적되었다(강성국 외, 2020; 오영범, 2021; 정다혜, 2020; 조규희, 강정진, 2021, Miller, 2021).

정책 집행과정에서 집행기관의 관심과 법적·재정적 지원은 원활한 정책 운영을 가능케 하

1) 교신저자(ssjung@dnue.ac.kr)

는 요건이다(김재웅, 2011; 이승호, 2017; 정성수, 2008; Larson, 1980; Mazmanian & Sabatier, 1980). 따라서, 전 학교급에서 전면적으로 시행된 미증유의 초기 정책인 만큼 원격수업 관련 문제를 해결하고 성공적으로 정착시키기 위해서는 인프라 구축을 위한 정책적 지원과 관련 법의 정비를 통해 안정적인 정책 환경을 조성할 필요가 있다. 원격수업 환경 조성을 위한 도구적 측면의 지원 방향으로는 학생과 교사의 원격수업 인프라 구축(Hani, 2020), 디지털리터러시 함양(Tawfik, Shepherd, Gatewood, & Gish-Lieberman, 2021) 등을 위한 정책적 지원이 강조되었으며, 수업적 측면의 지원은 관련 법과 규정의 제·개정이 이루어졌다. 특히, 교사들의 수업 지원을 통해 원격수업을 직접 운영하는 교사의 역할과 수업 경험, 능력이 강조되었으며(Avci, O'Dwyer & Lawson, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2000), 동료 교사 간 원격수업 방법의 공유를 통해 단위 학교 내 교사들의 원격수업 역량이 신장될 수 있는 내적 환경의 조성이 강조되었다(Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Rhonda & Curby, 2020).

한편, 교사는 학교 현장에서 학생과 가장 직접적으로 대면하는 정부의 대변인이자 중간 정책집행자로서 학생과 학부모의 요구를 일선에서 느끼는 주체이다(Lipsky, 2010). 교사는 원격수업을 운영하는 주체로서 그들이 느끼는 어려움과 문제점은 학생의 수업에 직접적인 영향을 끼치므로, 원격수업의 지원과 관련한 정책이 실효성 있게 집행되었는지를 파악하는 방법으로 교사의 인식을 분석할 필요가 있다. 하지만, 지금까지의 원격수업과 관련한 연구를 살펴보면, 원격수업 정책 초기의 어려움을 파악한 연구(김인숙, 2020; 안서현, 김준, 이정표, 2021; 오영범, 2021), 과목별로 원격수업의 효과와 어려움을 살펴본 연구(조규희, 강정진, 2021; 최현규, 조순목, 2021; 황미영, 2020) 등이 주를 이루었으며, 정책 자체에 대한 교사들의 인식을 분석한 연구는 부족한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 코로나 19 이후 원격수업을 지원하기 위한 정책이 시행된 지 1년이 지난 시점에서 교사들의 원격수업 운영 경험을 토대로 원격수업에 대한 인식을 살펴보고 향후 개선방안을 제안하고자 한다. 우선, 원격수업의 효과적인 유형에 대한 인식과 실제 운영상의 문제, 그리고 원격수업 지원 정책에 대한 교사들의 만족도와 전반적인 원격수업의 효과에 대한 교사들의 인식을 분석하고자 한다. 이를 토대로 여전히 해결되지 않은 문제들과 더 집중적으로 지원해야 할 부분들에 대한 정책적 제언을 하고자 한다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 원격수업의 효과적인 유형과 실제 효과에 대한 인식은 어떠한가?

둘째, 원격수업의 실제 운영 과정에서 느끼는 어려움과 문제점은 무엇인가?

셋째, 원격수업 환경 조성을 위한 정책 지원에 대한 교사들의 인식은 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 원격수업의 개념과 유형

원격교육은 서로 다른 공간의 교수자와 학습자를 공학 기술을 활용하여 실시간 또는 비실시간의 상호작용 형태로 진행하는 교수·학습 활동의 한 유형이다(Saykili, 2018). 2020년 4월, 코로나19의 확산으로 인해 교육부는 온라인 개학 발표와 함께 비대면 교육 관련 정책을 수립하였으며, 특히 교사와 학생의 상호작용을 강조한 수업을 강조하였다(오영범, 2020).

교육부는 원격수업 기준안을 마련하고 기존의 온라인수업, 비대면수업, 원격교육 등으로 불리던 형태의 수업을 ‘원격수업’이라는 용어로 통칭하고, 실시간 쌍방향 수업, 콘텐츠 활용 중심 수업, 과제 중심 수행 수업의 원격수업 유형을 제시하였다(교육부, 2020.03.27.). 실시간 쌍방향 수업은 실시간 원격교육 기반(플랫폼)을 토대로 교사·학생 간 화상 수업을 하며, 실시간 토론 및 소통 등 즉각적 피드백의 특징을 가진다. 콘텐츠 활용 중심 수업은 학생이 지정된 녹화 강의나 학습콘텐츠로 학습하고, 교사는 학습 진행도를 확인 후 피드백하는 강의 형과 학습콘텐츠 시청 후 댓글, 답글 등으로 원격 토론을 진행하는 강의+활동형으로 나뉜다. 과제 중심 수행 수업은 교사가 교과별 성취기준에 따라 학생이 자기주도적 학습내용을 확인할 수 있도록 온라인으로 과제를 제시하고 피드백하는 형태이다. 또한, 교육부(2020.04.07.)는 세 가지 유형 중 두 가지 이상의 유형을 혼합하여 다양한 원격수업 형태를 자유롭게 활용할 수 있도록 하였다.

원격수업 시행 초기에는 학교 현장의 인프라 구축 문제, 교사와 학생의 디지털 리터러시 관련 문제 등으로 인해 교사들은 주로 콘텐츠 활용 중심 수업을 선택하였다(권점례 외, 2020). 따라서 기존에 정규수업을 보완하기 위해 사용하던 e학습터(KERIS)와 온라인 클래스(EBS)를 활용하였으며, 이는 원격수업 초기 녹화 강의와 학습콘텐츠를 제공하는 플랫폼의 역할로써 학생들의 원격수업을 가능하게 하였다.

2. 원격수업 환경 조성을 위한 지원 정책

일반적으로 성공적인 정책 목표의 달성을 위해서는 법령의 제·개정과 주요 정책 결정을 통한 효과적인 정책 환경의 조성이 요구되며(Larson, 1980; Sabatier & Mazmanian, 1979), 정책집행에 영향을 미치는 환경적 요인으로는 인프라 및 제도적 기반 구축, 법적·제도적 기반, 예산 등이 있다(윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주, 2015). 한편, 사회·경제적 환경과 지배기관의 지원, 이익집단 및 언론 또한 정책 환경적 요인으로써 정책집행 과정에 영향을 미치기도 한다(서용의, 주철안, 2009; 이승호, 2017; 정성수, 2008). 마찬가지로 원격수업의 원활한 집행을 위해 인프라 및 법적·제도적 기반 구축이 요구된다. 이를 위한 정책 지원은 디지털 기기, 온라인 플랫폼과 같은 인프라 구축을 위한 도구적 측면의 지원과 교육과정 및 평가 방법과 같은 수업적 측면의 지원으로 구분된다.

우선, 원격수업 인프라 구축을 위한 도구적 측면의 물적 장비 지원은 교육부와 시·도 교육청의 운영지침 및 추진계획을 통해 이루어졌다. 교육부 정책에 따라 각 시·도에서는 학생들에게 스마트기기를 대여해주고, 정보 소외 계층에 대해 무선 인터넷 통신망 설치와 인터넷 통신비 및 데이터를 무상으로 제공하였다(교육부, 2020.04.01.). 교사들을 위해 대구광역시교육청(2021)에서는 원격수업 기자재 구입을 위해 학급당 26만원씩 지원하였으며, 경상북도교육청(2021)은 기기 구입 예산을 학교기본운영비로 집행할 수 있도록 지침을 마련하고, 교원 1

인당 1노트북을 지급하였다. 또한, KERIS는 e학습터와 위두랑의 서버를 추가 구축하고 권역별 추가 분리를 함으로써 접속 장애를 개선하였다.

다음으로 수업적 측면의 지원을 위한 관련 법의 주요 제·개정 사항은 다음과 같다. 출결·학생 평가 및 학생부 기록 관련 지침은 「2021 학교생활기록부 기재요령 알림」(교육부 교수학습평가과-563, 2021.1.26.)에 의해 개정되었다(교육부 2021b). 출결 관리에서는 원칙적으로 당일 교과별 차시 단위로 확인하는 것을 유지하고 기존 7일에서 3일 내 확인으로 변경하였다. 이는 학생들의 학습결손 및 출결과 관련한 문제를 방지하고 학습 유형별로 출결확인 기간을 구체화하였다는 의미가 있다. 학생평가 및 학생부 기록 관련 법은 원격수업과 등교수업을 연계하여 실시한 경우, 원격수업의 내용(또는 과제 내용)과 등교수업에서 학생을 관찰·평가한 내용을 연계하여 기재(원격수업 또는 과제 내용만을 단독으로 입력 불가)하도록 신설하였으며, 기존에 일부 교과로 제한한 학생의 수행 제출 동영상은 모든 교과에서 가능하도록 변경하였다. 즉, 비대면 상황에서 평가의 공정성과 투명성을 높이고 원격수업의 특성을 최대한 반영하기 위해 개정된 것으로 보인다.

또한, 교육부는 ‘1만 커뮤니티’를 통해 학교 현장 간의 소통을 강화하고, 어려움을 조기에 발견하여 해결하고자 노력하였으며(교육부, 2020.04.26.), 시·도 교육청의 연수원에서는 교사들의 디지털 리터러시 역량 강화를 위해 원격수업 운영 방법, 원격수업용 플랫폼 사용 방법, 수업 콘텐츠 제작 방법, 그리고 교과별 원격수업 운영 사례 공유를 주제로 원격 연수와 학교 컨설팅을 제공하였다. 예를 들어, 대구광역시교육청에서는 각 교과별 수석교사와 연구교사가 직접 전 과목의 원격수업 콘텐츠를 제작하여 대구e학습터의 ‘대구온라인학급’을 통해 대구 내 초등교사들이 저작권에 제한받지 않고 이용할 수 있도록 하였으며, 경상북도교육청(2021)에서는 ‘Ontact 수업’을 위해 도시의 과대 학교는 동학년 협력체제 수업 구축을, 농산어촌 소규모 학교는 학교 간 공동 학급 운영을 통해 유연한 학급을 바탕으로 원격수업을 운영할 수 있도록 지원하였다. 기타 원격수업과 관련한 문제들을 해결하기 위한 노력으로 대구광역시교육청(2021)에서는 원격수업 지원 조례 일부개정조례 제5519호(2020.12.10.) 제4조 2항 6호를 통해 원격수업으로 인한 스마트기기 중독 및 유해 매체물 노출 예방 대책 조항을 신설하여 스마트기기의 장기간 사용으로 인해 발생하는 사회적 문제를 예방하고자 하였다.

한편, 정보소외계층에 대해 물적 차원의 지원은 충분히 이루어진 데에 반해, 원격수업 시 학습 결손 및 기초학력미달학생에 대한 대책과 학력 격차 방지를 위한 정책의 시행은 충분하지 못한 것으로 보인다. 에듀테크 강사, 온라인 튜터 그리고 멘토링 등 학습 보조 인력 투입을 통해 취약 계층을 지원하였지만, 학습 및 정서적 지원보다는 주로 기기 및 플랫폼의 원활한 사용을 위한 지원의 역할을 수행하였다.

3. 원격수업 관련 선행연구 분석

가. 원격수업 운영의 어려움과 사회적 문제

코로나19로 인해 사상 처음으로 전면 시행된 원격수업은 시행 초기부터 여러 어려움이 제기되었으며, 크게 원격수업 환경 조성을 위한 도구적 측면과 수업적 측면의 어려움, 그리고 원격수업으로 인한 사회적 문제의 대두로 구분된다.

우선, 강성국 외(2020)와 권점례 외(2020)의 연구에 의하면 원격수업을 준비하는 과정에서 학생과 교사의 원격수업을 위한 인프라가 충분히 구축되지 않은 문제가 제기되었다. 학생들은 스마트기기의 부족, 가정 내 무선인터넷 통신망의 미설치로 인한 원격수업의 제약이 있었으며(뉴스1, 2020.04.01.; SBS뉴스, 2020.04.01.), 교사들 또한 교실 내 무선인터넷 통신망의 미설치, 웹캠 및 스마트기기의 부족 등으로 인한 원격수업 준비의 어려움을 나타내었다(문화일보, KBS뉴스, 2020.04.01.). 또한, 학습자 증가로 인한 서버 접속의 장애, 학습 진도율 오류, 콘텐츠 업로드 속도의 저하 및 용량 한계, 그리고 실시간 쌍방향 수업 지원 불가 등과 같은 문제를 드러내었으며(연합뉴스, 2020.06.25.; TV조선, 2020.04.16.), 이로 인해 안정적인 원격수업을 위한 사이트 구축의 필요성이 강조되었다.

한편, 수업적 측면의 문제와 관련하여 전형권(2020)은 비탄력적인 교육과정을 지적하며, 수업 준비 시간, 활동 시간, 피드백 시간, 학생의 적정 학습 시간 등 원격수업의 특성을 충분히 반영할 필요가 있음을 제시하였다. 또한, 정순원(2020)은 원격수업 시기와 수업일수, 출석 인정 문제와 관련한 시간적 요소에 대한 검토가 필요함을 제기하였다.

한편, 교육부(2020.05)는 교사들의 콘텐츠 중심형 수업 지원을 위해 가장 필요한 사항은 학습콘텐츠에 관한 저작권 문제 해결이라고 하였다. 이에 대해 강성국 외(2020)는 원격수업을 위한 운영 기준안(교육부, 2020.03.27.)에서 언급하는 저작권법(제25조2항)은 저작물 이용에 대한 간단한 정보와 주의사항 중심으로 제시되어 교사들이 실질적으로 원격수업 자료를 만들고 활용하는 데 필요한 구체적 정보가 부족함을 지적하였다.

또한, 원격수업으로 인해 맞벌이·조손·한부모·다문화 가정 등 상대적으로 학습관리가 부족한 가정 내에서 학습결손과 학습격차와 관련한 문제가 제기되었다(중앙일보, 2021.02.25.; 한겨레, 2020.07.08.). 이러한 문제에 대해 김인숙(2020)은 학습격차 및 학습부진학생의 증가에 대한 심각성을 언급하였으며, 조규희와 강정진(2021)도 교사와 학부모의 원격수업 학습관리에 대한 중요성을 강조하였다. 또한, 원격수업으로 인해 학생들의 전자기기 사용 시간이 늘어나면서 사이버폭력 문제와 불규칙적인 생활 관리 등에 대한 우려도 제기되었다(중앙일보, 2021.01.21.; 한겨레, 2020.09.15.; 한겨레, 2021.01.21.).

나. 원격수업 운영 경험에 대한 인식

코로나19로 인한 원격수업 운영 경험을 분석하여 교사들의 인식을 살펴본 연구들은 대체로 질적 연구를 바탕으로 개별 사례를 살펴보았으며, 교사 개인의 원격수업 경험에 근거하여 시사점을 제시하였다(강미애, 남성욱, 2020; 권점례 외, 2020; 서주형, 2021; 안서현 외, 2021; 오영범, 2021; 최형미, 이동국, 2020; 황미영, 2020).

오영범(2021)은 질적 연구를 통해 원격수업의 시·공간적 확장성과 교육의 기회 균등 측면에서 가능성을 제시하였으며, 학습격차와 배움의 질에 관한 문제와 정보윤리 이중성에 대한 한계점을 제시하였다. 강미애와 남성욱(2020)은 FGI 방법을 통해 원격수업 운영의 어려움과 교사들의 고민을 통해 발전방안을 분석하였다. 최형미와 이동국(2020)은 면담을 통해 교사, 학생, 학부모의 입장에서 원격수업의 고충을 밝히고 각 주체의 어려움에 대한 정책적 제언을 하였다. 한편, 서주형(2021)은 양적 연구 방법을 통해 원격수업의 목표, 내용, 방법, 결과에 대한 중등교사의 인식을 조사하고 정책적 제언을 하였다.

선행연구들의 결과를 종합해 보았을 때, 초등과 중등의 교과 및 학생 특성으로 인해 각급 학교 교사들은 인식차를 보였으며(권점례 외, 2020), 학교규모별로도 학교 문화, 교사 수, 학생 수 등의 차이에 따라 인식의 차이를 보였다(권점례 외, 2020; 오영범, 2021). 또한, 서주형(2020)의 연구 결과에 따르면 특히 교직경력에 따라 원격수업의 운영에 있어 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 따라서 학교급, 교직경력, 학교규모별로 원격수업 운영에 관한 교사들의 인식을 분석하는 것은 각 배경변인별 인식차에 따라 적절한 정책이 제언될 필요가 있음을 시사한다. 다만, 이와 같은 선행연구가 원격수업 운영 초기에 이루어졌음을 고려할 때, 정책 지원이 충분히 이루어지고 교사들이 원격수업 운영에 적응된 후의 교사 인식에 관한 연구가 추가적으로 필요함을 알 수 있다.

다. 원격수업의 효과

원격수업의 효과와 관련한 연구는 각 교과목에서 원격수업을 적용했을 때 효과적인 교육적 달성을 위한 방법에 대해 고찰하고 정책 제언을 통해 발전방안을 모색하였다.

황미영(2020)은 질적 연구를 통해 성공적인 사회과 원격수업을 위해 교사의 역할을 강조하였으며, 오프라인과 다른 온라인 문화에 대한 새로운 시각의 접근을 제시하였다. 조규희와 강정진(2021)은 설문을 통해 영어 수업에서의 학생 학습 관리 방법을 분석하였으며, 인프라 구축과 교사 학습공동체의 노력, 학생과 학부모의 책무성 증대를 통해 효과적으로 원격수업의 목표를 달성할 수 있을 것이라고 제시하였다. 최현규와 조순목(2021)은 설문조사를 통해 원격수업을 통한 효과적인 체육교육의 발전 방향을 제시하였으며, 교육과정에 대한 재고민, 학습공동체를 통한 교사의 역할을 강조하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상 및 자료 수집

본 연구는 지금까지의 원격수업 정책에 대한 점검과 발전방안 고찰, 원격수업 운영에 관한 교사들의 인식을 분석하기 위해 대구광역시 및 경상북도에 근무하는 초·중등학교 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 2021년 6월부터 7월까지 2개월간 진행하였으며, 온라인으로 설문지를 배부 및 회수하였다. 선행 연구에 따라 <표 1>과 같이 응답자들의 학교급, 교육경력, 학교규모를 배경변인으로 설정하여 인식의 차이를 분석하였으며, 지난 1년간의 원격수업 경험과 정책에 대한 인식을 문항으로 구성하였다.

〈표 1〉 응답자의 배경 변인

배경변인	구분	사례 수	비율(%)
학교급	초등	313	59.8
	중등	210	40.2
교육경력	10년 미만	255	48.8
	10~20년	144	27.5
	20년 이상	124	23.7
학교규모	소규모(15학급 이하)	121	23.1
	중규모(16~30학급)	263	50.3
	대규모(31학급 이상)	139	26.6
전체		523	100

2. 조사도구 및 분석방법

가. 조사도구

본 연구에서 사용한 조사 도구는 설문지이며, 원격수업 정책에 대한 교사들의 인식을 분석하기 위해 효과적인 원격수업의 유형, 원격수업과 관련한 문제에 대한 교사들의 인식, 원격수업 지원 정책에 대한 교사들의 인식, 원격수업의 전반적인 효과에 대해 설문 문항을 구성하였다. 설문 문항은 강성국 외(2020)와 권점례 외(2020)가 초·중등 원격수업 실태 및 진단과 과제, 개선 방향을 연구한 선행연구를 토대로 하였으며, 교육부(2020.03.27.), 교육부(2021a), 「2021 학교생활기록부 기재요령 알림」(교육부 교수학습평가과-563, 2021.1.26.), 「학교생활기록 작성 및 관리지침」(교육부 훈령 제365호)을 기준으로 작성하였다. 각 문항의 평정척도는 선택형 척도와 Likert식 5점 척도를 혼용하였다.

〈표 2〉 설문 문항 제시

영역	설문 내용	번호
1. 효과적인 원격수업의 유형에 대한 인식	교사들이 주로 사용한 원격수업 유형	1
	효과적인 원격수업 유형에 대한 교사들의 인식	2
	원격수업 특성에 따른 효과적인 원격수업의 유형에 대한 인식	3
	원격수업 유형의 선택 방법	4
2. 원격수업 운영의 실제에 대한 인식	원격수업 운영 과정의 어려움	5
	원격수업 관련 사회적 문제	6
3. 원격수업 정책 지원에 대한 인식	외부환경 조성에 대한 인식: 도구적 측면의 정책 지원	7~10
	외부환경 조성에 대한 인식: 수업적 측면의 정책 지원	11~13
	내부환경 조성에 대한 인식: 학교 내 지원	14~17
4. 원격수업의 효과성에 대한 인식	원격수업을 통한 효과적인 교과학습 지도 가능성	18
	원격수업을 통한 효과적인 학습부진학생 지도 가능성	19
	원격수업을 통한 효과적인 생활 지도 가능성	20

나. 분석방법

본 설문조사의 결과 분석을 위해 SPSS 22.0 프로그램을 사용하였다. 응답자 배경 변인에 대해 기술통계 분석을 사용하였으며, 선택형 문항에 대해서는 교차분석(Chi-square Test)과

복수 응답 문항에 대한 빈도 분석을 수행하였다. Likert식 5점 척도 문항의 경우 t검정(t-test)과 일원분산분석(ANOVA)으로 집단 간 평균 차이를 분석하였으며, 통계적으로 유의미한 항목에 대해 Scheffé 또는 Games-Howell 사후분석을 실시하였다.

IV. 분석 결과

1. 효과적인 원격수업의 유형에 대한 인식

가. 교사들이 주로 사용한 원격수업 유형

주로 사용한 원격수업의 유형에 대한 질문에 답한 교사 523명 중 혼합형 수업이 34.2%로 가장 많았으며, 다음으로 실시간 쌍방향 수업 30.6%, 콘텐츠 중심형 수업이 29.1%로 나타났다. 과제 수행 중심 수업은 6.1%로 가장 적게 활용하였으며, 배경변인에 따른 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

〈표 3〉 교사들이 주로 사용한 원격수업 유형

배경변인		실시간 쌍방향 수업	콘텐츠 중심형 수업	과제 수행 중심 수업	혼합형 수업	합계	χ^2
학교급	초등	93(29.7)	83(26.5)	19(6.1)	118(37.7)	313(100)	4.687
	중등	67(31.9)	69(32.9)	13(6.2)	61(29.0)	210(100)	
교육 경력	10년 미만	77(30.2)	70(27.5)	17(6.7)	91(35.7)	255(100)	3.321
	10~20년	50(34.7)	43(29.9)	8(5.6)	43(29.9)	144(100)	
	20년 이상	33(26.6)	39(31.5)	7(5.6)	45(36.3)	124(100)	
학교 규모	소규모	30(24.8)	39(32.2)	8(6.6)	44(36.4)	121(100)	6.485
	중규모	87(33.1)	78(29.7)	18(6.8)	80(30.4)	263(100)	
	대규모	43(30.9)	35(25.2)	6(4.3)	55(39.6)	139(100)	
전체		160(30.6)	152(29.1)	32(6.1)	179(34.2)	523(100)	-

나. 원격수업 유형의 선택 방법

원격수업 유형 선택 방법은 학교 내 통일이 46.5%, 다음으로 동학년 내 통일이 31.4% 순으로 나타났다. 이러한 응답 결과는 학교급과 학교 규모에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

〈표 4〉 원격수업 유형의 선택 방법

배경변인		스스로 결정	동학년 내 통일	동교과 내 통일	학교 내 통일	기타	합계	χ^2
학교급	초등	26(8.3)	152(48.6)	2(0.6)	131(41.9)	2(0)	313(100)	139.426**
	중등	69(32.9)	12(5.7)	17(8.1)	112(53.3)	0(0)	210(100)	*
교육 경력	10년미만	50(19.6)	70(27.5)	11(4.3)	123(48.2)	1(0.4)	255(100)	8.971
	10~20년	29(20.1)	49(34.0)	6(4.2)	60(41.7)	0(0)	144(100)	
	20년이 상	16(12.9)	45(36.3)	2(1.6)	60(48.4)	1(0.8)	124(100)	
학교 규모	소규모	31(25.6)	30(24.8)	1(0.8)	59(48.8)	0(0)	121(100)	22.906**
	중규모	51(19.4)	83(31.6)	10(3.8)	119(45.2)	0(0)	263(100)	
	대규모	13(9.4)	51(36.7)	8(5.8)	65(46.8)	2(1.4)	139(100)	
전체		95(18.2)	164(31.4)	19(3.6)	243(46.5)	2(0.4)	523(100)	-

p<.01, *p<.001

다. 효과적인 원격수업 유형에 대한 교사들의 인식

효과적인 원격수업 유형에 대해서는 전체적으로 혼합형 수업이 51.2%로 가장 효과적인 원격수업이라고 인식하고 있었으며, 다음으로 실시간 쌍방향 수업 31.4%, 콘텐츠 중심형 수업 14.0%로 나타났다. 배경변인별로 살펴보면, 학교급에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

〈표 5〉 효과적인 원격수업 유형에 대한 교사들의 인식

배경변인		실시간 쌍방향 수업	콘텐츠 중심형 수업	과제 수행 중심 수업	혼합형 수업	합계	χ^2
학교급	초등	98(31.3)	32(10.2)	11(3.5)	172(55.0)	313(100)	9.893**
	중등	66(31.4)	41(19.5)	7(3.3)	96(45.7)	210(100)	
교육 경력	10년미만	86(33.7)	37(14.5)	10(3.9)	122(47.8)	255(100)	4.385
	10~20년	46(31.9)	20(13.9)	5(3.5)	73(50.7)	144(100)	
	20년이상	32(25.8)	16(12.9)	3(2.4)	73(58.9)	124(100)	
학교 규모	소규모	46(38.0)	16(13.2)	3(2.5)	56(46.3)	121(100)	4.022
	중규모	80(30.4)	37(14.1)	9(3.4)	137(52.1)	263(100)	
	대규모	38(27.3)	20(14.4)	6(4.3)	75(54.0)	139(100)	
전체		164(31.4)	73(14.0)	18(3.4)	268(51.2)	523(100)	-

**p<.01

라. 수업 특성에 따른 효과적인 유형의 원격수업에 대한 인식

수업의 특성에 따라 어떤 유형의 원격수업이 더 효과적이라고 생각하는지에 대한 교사들의 인식을 살펴보면, “학생과의 쉬운 상호작용”을 위해서는 실시간 쌍방향 수업이 가장 효과적인 유형이라고 인식(88.5%)하고 있었으며, “원하는 수업 설계 및 교과 활동”과 “학습 부진 학생 관리”를 위해서도 실시간 쌍방향 수업이 가장 효과적인 유형이라고 인식하고 있었다. 다음으로, “수업 준비의 편의성”과 “간편한 프로그램의 사용”에 대해서는 콘텐츠 중심형 수업이 가장 효과적인 유형으로 인식하고 있었다. 마지막으로, “학생들의 학습 관리”와 “학습 내용에 적합한 평가”를 위해서는 과제 수행 중심 수업이 가장 효과적인 원격수업 유형이라고 인식하고 있었다.

〈표 6〉 수업 특성에 따른 효과적인 유형의 원격수업에 대한 인식

원격수업의 특성	실시간 쌍방향 수업	콘텐츠 중심형 수업	과제 수행 중심 수업	합계
수업 준비의 편의성	151(28.9)	190(36.3)	182(34.8)	523(100)
학생과의 쉬운 상호작용	463(88.5)	44(8.4)	16(3.1)	523(100)
프로그램 사용의 간편성	116(22.2)	263(50.3)	144(27.5)	523(100)
원하는 수업 설계 및 교과 활동	263(50.3)	202(38.6)	58(11.1)	523(100)
학습 관리	177(33.8)	112(21.4)	234(44.7)	523(100)
학습 부진 학생 관리	246(47.0)	93(17.8)	184(35.2)	523(100)
학습 내용에 적합한 평가	150(28.7)	109(20.8)	264(50.5)	523(100)

2. 원격수업 운영의 실제에 대한 인식

가. 원격수업 운영 과정의 어려움

교사들이 인식한 원격수업 운영 과정의 가장 큰 어려움 두 가지를 선택한 복수 응답 결과는 다음과 같다. 전체적으로 활동중심 수업(체육, 음악, 미술 등)에 대한 어려움이 39.0%로 가장 높았으며, 다음으로 학습 관리 36.9%, 학생과 상호작용 35.6%, 개인별 학습지원 30.8% 순으로 나타났다. 학교급별로 초등에서는 마찬가지로 활동중심 수업에 대한 어려움이 47.0%로 가장 높았으며, 중등에서는 출결 관리에 대한 어려움이 40.5%로 가장 높게 나타났다.

〈표 7〉 원격수업 운영 과정의 어려움

배경 변인	출결 관리	학습 관리	개인별 학습지원	학생과 상호작용	원하는 수업설계	활동중심 수업	적합한 평가시행	플랫폼 사용	기타	합계
학 교 급										
초등	73 (23.3)	110 (35.4)	109 (34.8)	103 (32.9)	35 (11.2)	147 (47.0)	32 (10.2)	12 (3.8)	5 (1.6)	626 (200)
중등	85 (40.5)	83 (39.5)	52 (24.8)	83 (39.5)	20 (9.5)	57 (27.1)	32 (15.2)	5 (2.4)	3 (1.4)	420 (200)
교 육 경 력										
10년 미만	99 (38.8)	109 (42.7)	81 (31.8)	82 (32.2)	20 (7.8)	85 (33.3)	28 (11.0)	2 (0.8)	4 (1.6)	510 (200)
10~20년	40 (27.8)	47 (32.6)	43 (29.9)	58 (40.3)	18 (12.5)	57 (39.6)	16 (11.1)	6 (4.2)	3 (2.1)	288 (200)
20년 이상	19 (15.3)	37 (29.8)	37 (29.8)	46 (37.1)	17 (13.7)	62 (50.0)	20 (16.1)	9 (7.3)	1 (0.8)	248 (200)
학 교 규 모										
소규모	37 (30.6)	49 (40.5)	43 (35.5)	35 (28.9)	6 (5.0)	53 (43.8)	15 (12.4)	3 (2.5)	1 (0.8)	242 (200)
중규모	78 (29.7)	105 (39.9)	73 (27.8)	97 (36.9)	31 (11.8)	92 (35.0)	35 (13.3)	9 (3.4)	6 (2.3)	526 (200)
대규모	43 (30.9)	39 (28.1)	45 (32.4)	54 (38.8)	18 (12.9)	59 (42.4)	14 (10.1)	5 (3.6)	1 (0.7)	278 (200)
전체	158 (30.2)	193 (36.9)	161 (30.8)	186 (35.6)	55 (10.5)	204 (39.0)	64 (12.2)	17 (3.3)	8 (0.8)	1046 (200)

나. 원격수업 관련 사회적 문제

교사들이 인식한 원격수업과 관련한 가장 심각한 사회적 문제 두 가지를 선택한 복수 응답 결과를 살펴보면, 학습결손과 기초학력 미달학생 증가의 문제를 가장 심각한 문제로 인식한 응답이 55.3%로 가장 높았으며, 다음으로 학습격차 증가 53.3%, 학생들의 불규칙적 생활 증가 37.7%, 학생의 사회성과 관계형성 부족 36.5% 순으로 나타났다. 응답 결과를 살펴볼 때, 교사들은 전반적으로 학습과 관련한 사회적 문제가 가장 심각하다고 느끼고 있음을 알 수 있다.

〈표 8〉 원격수업 관련 사회적 문제

배경 변인	학습결손, 기초학력 미달학생 증가	학습격차 증가	학생의 사회성, 관계형성 부족	학생들의 불규칙적 생활 증가	아동폭력 증가	사이버 관련 문제	합계
학 교 급							
초등	182 (58.1)	159 (50.8)	123 (39.3)	109 (34.8)	2 (0.6)	51 (16.3)	626 (200)
중등	107 (51.0)	120 (57.1)	68 (32.4)	88 (41.9)	0 (0.0)	37 (17.6)	420 (200)
교 육 경 력							
10년 미만	143 (56.1)	132 (51.8)	101 (39.6)	94 (36.9)	2 (0.8)	38 (14.9)	510 (200)
10~20년	84 (58.3)	81 (56.3)	48 (33.3)	51 (35.4)	0 (0.0)	24 (16.7)	288 (200)
20년 이상	62 (50.0)	66 (53.2)	42 (33.9)	52 (41.9)	0 (0.0)	26 (21.0)	248 (200)
학 교 규 모							
소규모	66 (54.5)	61 (50.4)	39 (32.2)	50 (41.3)	2 (1.7)	24 (19.8)	242 (200)
중규모	150 (57.0)	149 (56.7)	92 (35.0)	99 (37.6)	0 (0.0)	36 (13.7)	526 (200)
대규모	73 (52.5)	69 (49.6)	60 (43.2)	48 (34.5)	0 (0.0)	28 (20.1)	278 (200)
전체	289 (55.3)	279 (53.3)	191 (36.5)	197 (37.7)	2 (0.4)	88 (16.8)	1046 (200)

3. 원격수업 정책 지원에 대한 인식

원격수업 정책 지원에 대한 인식은 크게 외부환경과 내부환경으로 구분하였고, 외부환경은 다시 도구적 측면과 수업적 측면으로 구분하여 살펴보았다.

가. 외부 환경 조성에 대한 인식 : 도구적 측면의 정책 지원에 대한 인식

먼저, 학생들의 원격수업 인프라 구축에 대한 인식은 3.55점(5점 만점)으로 나타났으며, 교육경력과 학교규모별에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

교사들의 원격수업 인프라 구축에 대한 인식은 3.51점으로 나타났으며, 학교급과 교육경력에서

통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 하지만, 사후분석 결과 학교급에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

원격수업 플랫폼 및 서버구축에 대한 인식의 평균은 3.40점으로 나타났으며, 교육경력과 학교 규모에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 원격수업 보조 인력 지원에 대한 만족도는 2.64점으로 낮게 나타났으며, 교육경력에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

〈표 9〉 도구적 측면의 정책 지원에 대한 인식

문항	배경변인	N	평균	표준편차	t/F	사후분석
학생들의 원격수업 인프라 구축	학교급	초등 313	3.58	1.14	.978	-
		중등 210	3.51	1.13		
	교육경력	10년 미만(a)	255	3.42	7.348**	a<c** b<c*
		10 ~ 20년(b)	144	3.52		
		20년 이상(c)	124	3.85		
	학교규모	소규모(a)	121	3.63	4.085*	c<b*
		중규모(b)	263	3.64		
		대규모(c)	139	3.32		
	전체	523	3.55	1.134		-
교사들의 원격수업 인프라 구축	학교급	초등 313	3.71	1.18	4.821***	-
		중등 210	3.20	1.19		
	교육경력	10년 미만(a)	255	3.34	13.709** *	a<c*** b<c**
		10 ~ 20년(b)	144	3.44		
		20년 이상(c)	124	3.94		
	학교규모	소규모(a)	121	3.60	.716	-
		중규모(b)	263	3.52		
		대규모(c)	139	3.42		
	전체	523	3.51	1.206		-
원격수업 플랫폼 및 서버 구축	학교급	초등 313	3.41	1.18	.056	-
		중등 210	3.40	1.09		
	교육경력	10년 미만(a)	255	3.13	18.262** *	a<b** a<c*** b<c*
		10 ~ 20년(b)	144	3.52		
		20년 이상(c)	124	3.82		
	학교규모	소규모(a)	121	3.34	6.651**	c<b**
		중규모(b)	263	3.57		
		대규모(c)	139	3.14		
	전체	523	3.40	1.143		-
원격수업 보조 인력 지원	학교급	초등 313	2.71	1.21	1.786	-
		중등 210	2.52	1.14		
	교육경력	10년 미만(a)	255	2.47	6.277**	a<c**
		10 ~ 20년(b)	144	2.70		
		20년 이상(c)	124	2.91		
	학교규모	소규모(a)	121	2.52	1.803	-
		중규모(b)	263	2.73		
		대규모(c)	139	2.55		
	전체	523	2.64	1.187		-

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

나. 외부 환경 조성에 대한 인식 : 수업적 측면의 정책 지원에 대한 인식

원격수업 관련 연수 및 컨설팅에 대한 인식의 평균은 3.57점으로 나타났으며, 학교급과 교육경력에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 하지만, 사후분석 결과 학교급에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

원격수업 관련 법의 제·개정에 대한 인식은 2.80점으로 만족도가 낮게 나타났으며, 교육경력에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

원격수업 관련 탄력적 교육과정 기준 수립에 대한 인식도 2.87점으로 보통이하의 만족도를 보였으며, 교육경력과 학교규모에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 하지만, 사후분석 결과 학교규모에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 10> 수업적 측면의 정책 지원에 대한 인식

문항	배경변인		N	평균	표준편차	t/F	사후분석
원격수업 관련 연수 및 컨설팅	학교급	초등	313	3.68	1.04	2.996**	-
		중등	210	3.40	1.02		
	교육경력	10년 미만(a)	255	3.39	1.06	12.319***	a<c*** b<c**
		10 ~ 20년(b)	144	3.58	1.03		
		20년 이상(c)	124	3.92	.93		
	학교규모	소규모(a)	121	3.49	1.07	.788	-
		중규모(b)	263	3.62	1.04		
		대규모(c)	139	3.54	1.01		
전체		523	3.57	1.04		-	
원격수업 관련 법의 제·개정 (출결, 평가, 저작권)	학교급	초등	313	2.82	1.19	.485	-
		중등	210	2.77	1.08		
	교육경력	10년 미만(a)	255	2.57	1.13	12.914***	a<b* a<c***
		10 ~ 20년(b)	144	2.88	1.06		
		20년 이상(c)	124	3.19	1.16		
	학교규모	소규모(a)	121	2.64	1.14	3.512*	-
		중규모(b)	263	2.93	1.17		
		대규모(c)	139	2.69	1.08		
전체		523	2.80	1.15		-	
원격수업 관련 탄력적 교육과정 기준 수립	학교급	초등	313	2.90	1.24	.758	-
		중등	210	2.82	1.11		
	교육경력	10년 미만(a)	255	2.67	1.17	10.906***	a<c*** b<c*
		10 ~ 20년(b)	144	2.89	1.18		
		20년 이상(c)	124	3.27	1.15		
	학교규모	소규모(a)	121	2.75	1.12	3.110*	-
		중규모(b)	263	3.00	1.22		
		대규모(c)	139	2.73	1.16		
전체		523	2.87	1.19		-	

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

다. 내부 환경 조성에 대한 인식 : 학교 내 지원에 대한 인식

학교장의 원격수업 지원과 리더십에 대한 인식은 3.62점으로 나타났으며, 교육경력에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 반면에 동료 교사 간 협력적 의사소통 문화에 대한 인

식은 3.98점으로 상대적으로 높게 나타났으며, 학교급과 교육경력에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 하지만, 사후분석 결과 학교급에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

한편, 교사의 디지털 리터러시 역량에 대한 평균은 3.61점, 학생의 디지털 리터러시 역량에 대한 만족도는 3.26점으로 나타났으며, 마찬가지로 학교급과 교육경력에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

〈표 11〉 학교 내부 환경 조성에 대한 인식

문항	배경변인		N	평균	표준편차	t/F	사후분석
학교장의 원격수업 지원과 리더십	학교급	초등	313	3.67	1.13	1.225	-
		중등	210	3.55	1.01		
	교육경력	10년 미만(a)	255	3.37	1.12	16.555** *	a<b** a<c***
		10 ~ 20년(b)	144	3.74	1.01		
		20년 이상(c)	124	4.00	.96		
	학교규모	소규모(a)	121	3.57	1.07	.554	-
		중규모(b)	263	3.67	1.07		
		대규모(c)	139	3.58	1.12		
	전체		523	3.62	1.085		-
동료 교사 간 협력적 의사소통 문화	학교급	초등	313	4.16	.90	5.166***	-
		중등	210	3.72	1.00		
	교육경력	10년 미만(a)	255	3.87	1.01	11.354** *	a<c*** b<c**
		10 ~ 20년(b)	144	3.89	.98		
		20년 이상(c)	124	4.34	.77		
	학교규모	소규모(a)	121	3.86	1.06	1.411	-
		중규모(b)	263	4.01	.96		
		대규모(c)	139	4.05	.89		
	전체		523	3.98	0.967		-
교사의 디지털 리터러시 역량	학교급	초등	313	3.75	.95	.808***	-
		중등	210	3.41	.93		
	교육경력	10년 미만(a)	255	3.51	.98	4.564*	a<c**
		10 ~ 20년(b)	144	3.64	.96		
		20년 이상(c)	124	3.81	.87		
	학교규모	소규모(a)	121	3.50	1.02	1.259	-
		중규모(b)	263	3.66	.98		
		대규모(c)	139	3.63	.85		
	전체		523	3.61	0.957		-
학생의 디지털 리터러시 역량	학교급	초등	313	3.21	1.07	1.786	-
		중등	210	3.32	1.04		
	교육경력	10년 미만(a)	255	3.06	1.08	10.331** *	a<b* a<c***
		10 ~ 20년(b)	144	3.35	1.02		
		20년 이상(c)	124	3.56	.98		
	학교규모	소규모(a)	121	2.93	1.09	7.689**	a<b** a<c*
		중규모(b)	263	3.38	1.06		
		대규모(c)	139	3.31	.97		
	전체		523	3.26	1.057		-

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

4. 원격수업의 효과성에 대한 인식

원격수업을 통한 효과적인 교과학습 지도 가능성에 대한 인식은 2.96점으로 보통 이하의 만족도를 나타냈으며, 학교규모에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 한편, 원격수업을 통한 효과적인 학습부진학생 지도 가능성에 대한 인식은 2.23점으로 매우 낮게 나타났으며, 배경변인에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 확인되지 않았다. 원격수업을 통한 효과적인 생활 지도 가능성 또한 2.04점으로 매우 낮게 나타났으며, 교육경력에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이상과 같은 응답결과는 원격학습을 통한 효과적인 학습부진학생에 대한 지도와 생활 지도에 대한 교사들의 인식이 매우 낮음을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

〈표 12〉 원격수업의 효과성에 대한 인식

문항	배경변인		N	평균	표준편차	t/F	사후분석
원격수업을 통한 효과적인 교과학습 지도 가능성	학교급	초등	313	3.02	1.12	1.524	-
		중등	210	2.87	1.03		
	교육경력	10년 미만(a)	255	2.93	1.07	.452	-
		10 ~ 20년(b)	144	2.94	1.09		
		20년 이상(c)	124	3.04	1.12		
	학교규모	소규모(a)	121	2.79	1.06	3.149*	a<c*
		중규모(b)	263	2.95	1.11		
		대규모(c)	139	3.13	1.05		
	전체		523	2.96	1.088	-	
원격수업을 통한 효과적인 학습부진 학생 지도 가능성	학교급	초등	313	2.08	1.03	1.219	-
		중등	210	1.98	.95		
	교육경력	10년 미만(a)	255	2.00	.95	2.669	-
		10 ~ 20년(b)	144	1.96	.99		
		20년 이상(c)	124	2.22	1.09		
	학교규모	소규모(a)	121	1.99	.86	.289	-
		중규모(b)	263	2.04	1.05		
		대규모(c)	139	2.08	1.02		
	전체		523	2.23	1.066	-	
원격수업을 통한 효과적인 생활 지도 가능성	학교급	초등	313	2.27	1.07	.919	-
		중등	210	2.18	1.07		
	교육경력	10년 미만(a)	255	2.14	1.05	3.911*	a<c*
		10 ~ 20년(b)	144	2.21	1.06		
		20년 이상(c)	124	2.46	1.09		
	학교규모	소규모(a)	121	2.12	1.02	.831	-
		중규모(b)	263	2.27	1.10		
		대규모(c)	139	2.26	1.05		
	전체		523	2.04	0.998	-	

*p<.05

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

본 연구는 최근 코로나 19 상황으로 인해 비대면 수업이 요구되는 상황에서 지난 1년간의 원격수업 운영 경험에 주목하고, 원격수업 운영의 실체에 관한 교사들의 인식을 실증적으로 규명하기 위해 대구·경북지역의 교사 523명을 대상으로 온라인 설문조사를 실시하였으며, 분석결과를 토대로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 효과적인 원격수업의 유형은 수업의 형태와 학생의 특성을 반영하여 결정되어야 하는 것으로 나타났다. 교사들이 인식하는 효과적인 원격수업의 형태는 혼합형 수업이었으며, 대면수업과 마찬가지로 수업의 특성에 따라 효과적으로 생각하는 원격수업의 유형이 다른 것으로 확인되었다. 하지만, 대부분의 학교는 학교 내 또는 동학년 내 통일된 유형의 원격수업을 운영하는 것으로 나타났으며, 이로 인해 교사의 자율성이 제한받는 모습이었다. 수업을 운영하는 교사의 주체적인 수업 주도가 학생들에게 양질의 수업을 제공한다는 선행 연구를 고려할 때(오영범, 2020; 조규희, 강정진, 2021), 향후 원격수업 유형의 선택과 운영과정에서 교사의 자율성이 보장될 필요가 있다. 또한, 교사들은 각각의 수업특성에 따라 효과적인 원격수업의 유형을 다르게 인식하고 있었으며, 혼합형 수업이 가장 효과적인 유형이라고 응답한 결과를 고려할 때, 원격수업 운영 시 수업내용과 학생의 특성에 따라 적절한 유형을 선택하는 것이 중요해 보인다.

둘째, 원격수업의 실제 운영에서 교사들은 학습과 관련한 어려움을 가장 크게 느끼고 있었다. 특히 초등의 경우 다른 어려움에 비해 활동 중심의 수업이 가장 큰 어려움으로 나타난 점은 직접 경험과 활동 중심의 수업이 많은 초등 교과 특성상(오영범, 2020), 원격수업을 통해 활동 중심의 수업을 구현하기 어려운 것으로 이해할 수 있다. 또한, 기존의 연구에서 기초학력미달학생 증가, 학습결손 및 학습격차 증가에 대한 문제가 사회적으로 대두된 것과 같이(강성국 외, 2020; 최형미, 이동국, 2020), 교사들 또한 이러한 문제를 가장 심각하게 인식하고 있었다. 따라서 원격수업과 관련한 문제에 대해 학생의 학습 관리에 대한 방안이 우선적으로 해결되어야 할 것이다.

셋째, 원격수업 지원 정책의 경우 도구적 측면의 지원 정책에 대한 만족도는 상대적으로 높은 반면, 법령 제·개정이나 교육과정의 재정립에 관한 만족도는 낮게 나타났다. 원격수업 초기에 인프라 구축과 관련한 문제들이 제기되었지만(권점례 외, 2020; Han, 2020), 도구적 측면의 정책 지원에 대한 만족도가 상대적으로 높은 것으로 볼 때 교육부와 교육청의 노력이 효과를 보인 것으로 나타났다. 반면, 출결이나 평가, 저작권 등 수업과 관련한 법의 제·개정이나 교육과정의 재정립에 관해서는 보완이 필요해 보인다. 이는 예산 지원을 통해 일정 수준의 인프라 구축이 비교적 단시간에 가시적으로 성과를 거둔 것에 반해, 교과 특성에 대한 이해와 교수법 연구, 안정적인 법과 제도의 정착을 위해서는 충분한 고민과 연구 시간이 필요함을 보여주는 것이다. 한편, 학교 내부 환경 조성에 대한 인식에서는 동료 교사 간 협력적 의사소통에 대한 만족도가 가장 높게 나타난 점을 고려할 때, 효과적인 원격수업 준비를 위해 동료 교사 간 협업을 위한 환경 조성이 요구된다(경미선, 진용성, 김갑성, 2021;

Rhonda & Curby, 2020).

넷째, 대면수업 수준의 교과 및 생활 지도에 대한 원격수업의 효과는 미흡한 실정이다. 특히, 원격수업을 통한 학습부진학생에 대한 지도나 생활 지도에 대한 교사들의 인식은 매우 낮은 것으로 나타났다. 비록 일부 정책 지원이 효과적으로 이루어졌지만, 비대면이라는 원격수업의 특성, 학생 관리의 어려움 등 선행 연구에서 제기된 문제들에 의해 부진학생 지도 및 생활 지도에 대한 효과는 여전히 부족한 것이 확인되었다(오영범, 2021; 정다혜, 2020; 조규희, 강정진, 2021, Miller, 2021). 이는 단기간에 해결될 수 있는 문제라기보다는 비대면 환경이라는 특성을 이해하고, 대면수업과는 다른 새로운 접근으로 점차적으로 문제를 해결하는 방향으로 추진될 필요가 있음을 시사한다.

2. 정책적 제언

이상의 연구 결과를 바탕으로 향후 원격수업의 안정적인 정착 방안과 교육적 효과를 위한 정책을 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 원격수업 준비 과정에서 교사들의 자율성을 우선적으로 존중해 주는 문화가 조성될 필요가 있다. 수업 및 학생의 특성에 따라 효과적인 원격수업의 유형이 다르게 나타난 결과를 고려할 때, 원격수업의 유형 선택부터 학생 관리, 수업 방법까지 개별 교사의 자율성을 최대한 존중해 줌으로써 교사 중심의 원격수업 질 제고를 기대할 수 있을 것이다. 또한, 동료 교사 간 협업을 위해 동학년 수업 회의 또는 전문학습공동체의 지원을 통해 효율적으로 수업을 준비하고 수업 방법을 공유하는 과정이 필요해 보인다.

둘째, 수업적 측면의 원격수업 지원 정책이 보완되어야 한다. 전면적인 원격수업의 시행으로 인해 교사와 학생 모두 일정 수준 이상의 디지털리터러시를 갖춘 데에 반해 핵심적인 문제인 수업과 관련한 법과 제도 정비에 대한 인식은 미흡한 실정이다. 따라서 대면수업과는 별개로 원격수업의 특성을 이해하고(경미선 외, 2021), 특히 온라인을 통해서도 공정한 평가가 가능한 평가 시스템과 교육 자료에 관한 저작권 관련 제도 정비와 콘텐츠 제공 등이 우선적으로 해결되어야 할 것이다. 또한, 장기적으로 원격수업 콘텐츠까지도 고려한 국가 수준의 교육과정에 대한 개선도 요구된다.

셋째, 비대면의 상황에서 전인적인 생활 지도의 방법에 대한 다각적 검토가 요구된다. 학생의 사회성 발달, 교우 관계 및 교사 시야 밖에서의 일탈과 범죄 행위에 대한 부분은 교사 혼자서 역량으로 감당하기엔 교사의 에너지 소진을 초래할 수 있다. 원격수업으로 생활 지도가 힘들다면 소수 그룹별로 대면 지도하는 방법 또한 고려할 필요성이 있어 보이며, 사회 복지사와 상담교사, 담임교사 등 각 주체의 협력을 통해 사회적 문제에 접근할 필요가 있다. 특히 현재 대두되는 사이버 관련 문제에 관해서는 학부모와의 협력 또는 학생들과의 주기적 소통을 통해 예방해야 할 것이다.

넷째, 원격수업 운영에 적합한 새로운 업무분장 및 수업 시수 배정이 필요하다. 담임교사들은 학급 관리 및 업무 등으로 인해 학습부진학생 관리까지 모든 역할을 하기에는 한계가 있다(이쌍철, 김정아, 2018). 따라서 원격수업 전담 교사 확충을 통해 원격수업 관련 문제를 적극적으로 지원해줄 필요가 있으며, 특히 학습부진학생 관리를 전담할 수 있는 교사가 배정되어야 할 것이다. 또한, 효율적인 원격수업 준비를 위해 초등에서도 음악, 미술, 체육 등

실기 중심의 교과목이나 일부 활동 중심의 교과목에 대해 교과 전담 교사를 도입할 필요가 있어 보인다. 다양한 교과목 준비에 대한 부담을 완화하고 한 과목씩 원격수업 준비에 집중하기 위해 동학년 간 또는 학교 전체적으로 효율적인 업무분장 및 수업 배정에 대한 고민이 요구된다.

다섯째, 원격수업의 세 가지 유형과 효율적인 학습관리가 가능한 통합 플랫폼의 구축이 필요하다. 현재 교사들은 각각의 수업 특성에 따라 e학습터, 구글 클래스룸, 위두랑, ZOOM, EBS 온라인 클래스 등 다양한 플랫폼을 사용하고 있다. 하지만, 하나의 통합된 플랫폼의 부재로 각각의 수업 형태에 따라 다른 플랫폼을 사용하고 있어 교사와 학생 모두 불편함을 겪고 있는 실정이다. 따라서 혼합형 수업이 효과적인 원격수업의 방법이라는 응답 결과를 고려할 때, 효율적인 학생 관리 및 원격수업 운영을 위해 정부 주도 또는 민간과 협력하여 통합적 학습관리시스템(LMS; Learning Management System) 사이트를 구축할 필요가 있다.

끝으로 원격수업의 운영이 코로나19 상황 속에서 강조된 일시적인 수업 형태가 아닌 하나의 교육방법으로써 자리잡기 위한 노력이 요구된다. 단기간에 막대한 예산과 교사들의 노력을 통해 원격수업이 어느 정도 자리를 잡은 만큼 상시 활용할 수 있고, 앞으로 온·오프라인을 혼합한 블렌디드 러닝(Blended Learning) 형태의 수업이 정착될 수 있도록 지속적인 관심이 이어져야 할 것이다(Michael & Heather, 2015).

본 연구는 제한적인 시·도의 교사들을 대상으로 연구가 이루어진 만큼, 전국 수준에서 교사들의 인식을 분석하는 후속 연구가 이루어지기를 기대하며, 정책 결정부터 집행까지 정책 환경의 중요성을 인식하고 이를 지원하기 위한 정책이 충분히 이루어진다면 학교 현장에서 원활한 정책집행이 이루어질 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강미애, 남성욱(2020). 코로나19로 인한 쌍방향 원격수업에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 20(21), 89-116.
- 강성국, 김상철, 김수진, 김은애, 김은영, 도재우, 이윤희, 이은주, 장혜승, 정재원, 조문주, 황준성, 황지원(2020). 코로나19 대응 국가 수준 원격교육체제 진단 및 과제. (한국교육개발원 이슈페이퍼 IP2020-02). 충북: 한국교육개발원.
- 경미선, 진용성, 김갑성(2021). COVID-19에 대응하는 초등교사들의 원격수업 경험과 의미. **한국교원대학교 교육연구원**, 37(1), 221-243.
- 경상북도교육청(2021). 2020년 경상북도교육청 원격수업 백서. 경상북도교육청.
- 교육부(2020.03.27.). 체계적인 원격수업을 위한 운영 기준안 마련. 보도자료.
- 교육부(2020.04.01.). 모든 학생을 위한 원격교육 환경 구축에 총력. 보도자료.
- 교육부(2020.04.07.). 원격수업 출결·평가·기록 가이드라인 안내. 보도자료.
- 교육부(2020.04.26.). 첫 온라인 개학, 교사의 힘으로 만드는 새로운 도전, '1만 커뮤니티'로 전국 학교의 집단지성 발휘. 보도자료.
- 교육부(2020.05.04.). 유·초·중·고·특수학교 등교수업 방안 발표. 보도자료.
- 교육부(2021a). 2021년 교육부 업무계획. 교육부.
- 교육부(2021b). 코로나19 대응을 위한 2021학년도 원격수업 및 등교수업 출결·평가·기록 가이드라인(안). 교육부.
- 권점례, 김명화, 이상하, 유금복, 최정숙, 강현숙, 신승기(2020). COVID-19 대응 온라인 개학에 따른 초, 중, 고등학교 원격 수업 실태 및 개선 방향 탐색. (한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2020-2). 충북: 한국교육과정평가원.
- 김인숙(2020). 원격수업에 따른 학생평가 제도의 현장 적합성 검토. (한국교육과정평가원 이슈페이퍼 ORM 2020-40-16). 충북: 한국교육과정평가원.
- 김재웅(2007). 정책집행과정 분석모형을 통한 열린교육 실행과정 분석. **열린교육연구**, 15(3), 1-25.
- 김재웅. (2011). MB 정부의 학교 자율화 정책 집행과정 분석 - 교육과정 자율화를 중심으로. **교육정치학연구**, 18(4), 61-85.
- 대구광역시교육청(2020.04.01.). 미래교육연구원 학교 맞춤형 원격수업 지원. 보도자료.
- 대구광역시교육청(2020.09.15.). 대구시교육청, '초등 우수 원격수업 콘텐츠'개발 및 보급. 보도자료.
- 대구광역시교육청(2021). 2021 대구 원격수업 지원 추진 계획. 대구광역시교육청.
- 박상완, 김재웅(2015). 학교평가 정책집행요인 분석. **교육정치학연구**, 22(1), 85-116.
- 서용희, 주철안(2009). 고등학교 평준화정책 집행과정의 영향요인 분석 연구. **교육행정학연구**, 27(3), 375-400.
- 서주형. (2021). COVID-19 대응 원격수업에 대한 중등교사의 인식 연구. 석사학위논문. 고려대학교 교육대학원.
- 신정철, 김청택, 박혜연, 이수민(2020). 코로나-19에 관한 여론 추이에 따른 교육정책의 참여자 양상 및 이슈 분석 : 언론기사 빅데이터 및 교육부 보도자료 분석을 중심으로. **교육행정학연구**, 38(3), 77-100.

- 안서현, 김준, 이정표(2021). 초등교사의 원격수업 경험에 관한 합의적 질적 연구. **학습자중심교과교육연구**, 21(3), 1385-1410.
- 오영범(2020). 비대면 원격수업 사례분석을 통한 교수자의 원격수업 역량 탐색 실시간 쌍방향 수업을 중심으로. **교육공학연구**, 36(3), 715-744.
- 오영범(2021). 초등학교 원격수업 사례분석을 통한 원격수업의 가능성과 한계. **초등교육연구**, 34(1), 109-139.
- 윤영일, 송기창, 조동섭, 김병주(2015). **교육행정학원론**. 제6판. 서울: 학지사.
- 이승호(2017). 혁신학교 정책집행과정 특징 분석. **교육행정학연구**, 35(5), 191-218.
- 이쌍철, 김정아(2018). 학생의 온라인수업 만족에 영향을 주는 요인 분석. **교육행정학연구**, 36(2), 115-138.
- 전형권(2020). 설문조사로 본 학교의 코로나-19 대응실태와 시사점. 코로나19 이후 전남 미래교육을 상상하다. 2020 전남교육 희망포럼 자료집.
- 정다혜(2020). 초등교사의 감염병 재난대응역량에 대한 개념도 연구- 대구시의 코로나19 대응 과정을 중심으로. **한국교육**, 47(3), 5-31.
- 정성수(2008). 교육정책집행 영향요인의 특성 분석 - 교육대학발전 교사교육프로그램개발사업 사례를 중심으로. **교육행정학연구**, 26(2), 23-48.
- 정순원(2020). 초중등학교의 원격수업에 관한 법령 현황 및 개선 방안. **한국교육**, 47(2), 53-82.
- 조규희, 강정진(2021). 초등영어 원격수업 학습결과 관리 실태 분석 및 개선 방안 연구. **한국교육연구**, 38(1), 1-29.
- 최현규, 조순묵(2021). 코로나 이후, 온라인 체육교육의 실태와 발전 방향. **학습자중심교과교육연구**, 21(2), 535-560.
- 최형미, 이동국(2020). COVID-19에 따른 중등 교사의 원격수업에 대한 경험 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 20(16), 1047-1071.
- 황미영(2020). 코로나 팬데믹 상황에서 실시된 중학교 사회과 원격수업에 대한 질적 사례연구. **시민교육연구**, 52(4), 211-245.
- Avci, Z. Y., O'Dwyer, L. M., & Lawson, J. (2020). Designing effective professional development for technology integration in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(20), 160-199.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Hani, M. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EduCauseReview*.
- Michael, B. H., & Heather, S. (2015). *Blended : Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, K. E. (2021). A Light in Students' Lives: K-12 Teachers' Experiences (Re)Building Caring Relationships during Remote Learning. *Online Learning*, 25(1), 115-134.
- Rhonda, C., & Curby, A. (2020). Preparing K-12 Schools for a Pandemic Before It Occurs.

- Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 261-272.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concept and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Tawfik, A. A., Shepherd, C. E., Gatewood, J., & Gish-Lieberman, J. J. (2021). First and Second Order Barriers to Teaching in K-12 Online Learning. *TechTrends* 2021.
- Larson, J. S. (1980). *Why Government Programs Fails: Improving Policy Implementation*. New York, NY: Praeger.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Sabatier, P. A., & Mazmanian, D. (1979). The conditions of effective implementation: A guide to accomplishing policy objectives. *Policy Analysis* 5, 481-503.
- Sabatier, P. A., & Mazmanian, D. (1980). The implementation of public policy: A framework of analysis. *Policy Studies Journal*, 8(1), 538-560.
- 뉴스1. (2020.04.01.). 현직교사 "학생들 데이터 용량 부족 호소... '온라인 수업' 대책 필요" <https://www.news1.kr/articles/3892580> (2021.07.14. 인출)
- 문화일보. (2020.12.10.). 피드백 줄며 학력격차 심화... 학생·교사·부모 '디지털 문해력' 교육 필수 <http://www.munhwa.com/news/view.html?no=2020121001032603022002> (2021.07.14. 인출)
- 연합뉴스. (2020.06.25.). 전남 교사들, 원격수업 교육격차 심화 우려 <https://www.yna.co.kr/view/AKR20200625077900054?input=1195m> (2021.07.14. 인출)
- 중앙일보. (2021.01.21.). 학교 단자 SNS·중고거래 침투...교문밖 신음 커진 '학교폭력' <https://news.joins.com/article/23975325> (2021.07.11. 인출)
- 중앙일보. (2021.02.25.). 학부모 87.2% "코로나19로 교육격차 커졌다" <https://news.joins.com/article/23999850> (2021.07.12. 인출)
- 한겨레. (2020.07.08.). 원격수업 속 '교육 양극화'...중위권 성적 추락 <https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/952702.html> (2021.07.12. 인출)
- 한겨레. (2020.09.15.). "오후 4시에 일어나고 아침 8시에 자야 공부 잘 돼요" https://www.hani.co.kr/arti/society/society_general/962236.html (2021.07.12. 인출)
- 한겨레. (2021.01.21.). '비대면 학교' 1년, 학폭 줄었지만 사이버폭력·집단따돌림 비중은 늘어 <https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/979756.html> (2021.07.12. 인출)
- KBS뉴스. (2020.04.01.). "코로나19 때문이지만...선생님들 죽을 지경" 온라인 개학 Q&A <https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=4414669&ref=A> (2021.07.14. 인출)
- SBS뉴스. (2020.04.01.). 스마트기기 없는 학생 17만 명... '원격 수업' 어찌나 https://news.sbs.co.kr/news/endPage.do?news_id=N1005726564 (2021.07.14. 인출)
- TV조선. (2020.04.16.). 오늘 초중고 2차 온라인 개학...400만명 동시접속 비상 http://news.tvchosun.com/site/data/html_dir/2020/04/16/2020041690067.html (2021.07.14. 인출)

ABSTRACT

A research on the perception of the teachers in the practical running of remote learning

Park, Sangmin(Teacher, Daegu Ipseok Elementary School)

Jung, Sungsoo(Professor, Daegu National University of Education)

This study analyzes teachers' perceptions of running remote learning to examine the difficulties of running remote learning, the effectiveness of policy support for remote learning, and the overall effectiveness of remote learning on student performance. We surveyed 523 elementary and secondary school teachers about their perceptions with running remote learning over the past year in order to find the implications for a stable settlement of remote learning in the future.

This article is significant in that it was empirically analyzed one year after remote learning and its related policy support were implemented. The main research results are as follows: First, a mixed type of remote learning with the consideration of the instructional strategies and characteristics of the class proved to be the most effective. Second, teachers felt the greatest difficulties in teaching students in non-face-to-face classes. Third, while teachers were satisfied with policy support with regard to technology, the satisfaction with the enactment and revision of laws and the re-establishment of the curriculum was low. Fourth, the effectiveness of remote learning on academic performance and behavior guidance at the same level as face-to-face learning was lacking.

In order to supplement the shortcomings and provide intensive support, we suggest greater respect for teachers' autonomy in running remote learning, supplementation of teaching instruction, considerations for improving student behavior, new personnel system for remote learning, and the establishment of an efficient learning management system by integrating three types of remote learning.

[Key words] Remote Learning, Policy Environment, Policy Effectiveness, Analysis of Teacher Perception, Covid-19

교육청·지자체 연계 중간지원조직의 협력적 거버넌스 과정 분석

최진경(충남대학교 박사과정)

요 약

이 연구는 교육청·지자체 연계 중간지원조직에서 협력적 거버넌스 형성 과정 및 협력 요인을 분석하고, 세종행복교육지원센터와 같은 중간지원조직의 성공적 정착과 활성화를 위한 정책제언을 하고자 한다.

먼저 세종행복교육지원센터 사례를 활용하여 중간지원조직이 사업을 진행하는 과정에서 실제 어떠한 과정을 통해 협력적 구조를 구축하였는지 탐색하고, 다음으로 중간지원조직 사업에서 협력적 거버넌스의 협력의 형성 및 과정 특성을 내용분석 및 면담을 활용하여 분석하였다.

연구 결과, 중간지원조직의 협력적 거버넌스 형성과정은 준비, 의사결정, 협력, 결과의 4단계를 거치고 있다. 각 과정의 협력 요인은 준비단계는 동인과 초기조건, 의사결정단계는 제도설계와 촉진적 리더십, 협력단계는 직접 대화, 신뢰 구축, 헌신적 참여, 공동이해의 선순환을 통해 활성화되고 결과단계에서는 중간산출물과 성과의 피드백이 영향요인으로 나타났다. 협력적 거버넌스 과정 특성으로는 교육청과 지자체가 협력의 트리거 역할을 하고 있으며 지속적인 학습모임을 통해 지역의 집단지성화, 공익과 사익의 조화와 갈등, 수평적인 협력관계보다 관주도의 기울어진 협력이 이루어지고 있음이 나타났다. 협력적 거버넌스 활성화를 위해서는 관주도에서 시민주도로 주체가 이동될 필요가 있으며 구성원들의 공동 이해와 목표 유지가 지속적으로 필요하며, 지역사회의 신뢰형성 및 거버넌스의 궁극적인 목표가 지역사회 교육력 향상이라는 공감대가 형성되어야 함을 제안하였다. 이러한 연구는 행복교육지원센터와 같은 중간지원조직의 성공적 정착과 지속가능한 모델을 제시하는 데 기여할 것이다.

[주제어] 중간지원조직, 행복교육지원센터, 협력적 거버넌스

I. 문제의 설정

교육의 분권화, 복잡화에 따라 교육거버넌스의 중요성이 부각되고 있다. 최근의 교육행정은 교육부나 시도교육청이 단독으로 교육정책을 결정하고 교육서비스를 제공하여 소기의 성과를 제고하기 어려운 상황이다. 법령상 각 기관의 본연의 사무 경계를 넘어 지자체와 교육청이 교육문제를 함께 논의하고 추진하는 것이 실질적인 교육혁신에 도움이 된다는 인식이 형성되었고, 교육정책 문제를 해결하기 위해 다양한 참여 주체와 협력을 통해 보다 효과적인 지역교육체계를 형성하려는 노력이 확산되고 있다(김환희 외, 2017).

또한 지역의 특성을 반영한 전문화된 교육에 대한 요구, 학교교육과 학교 밖에서의 교육활동에 대한 지역사회의 요구에 부응하기 위해 지역단위에서 협력의 허브 역할을 할 수 있는 중간지원조직(지원센터)의 설립이 추진¹⁾되었고, 이러한 중간지원조직이 지역의 교육적 역량을 결집하고

공동의 이해에 근거한 성과 제고에 효과적인 수단으로 기능할 것이라 기대하고 있다.

이런 측면에서 세종시청과 세종교육청은 지방수준에서 지역교육자원 인프라 구축 및 운영을 통하여 지역 교육 여건을 향상시키고 학생의 건강한 성장과 발달을 도모하기 위한 중간지원조직, 허브조직으로 세종행복교육지원센터를 2019년부터 설립하여 운영하고 있다. 세종시장과 교육감은 후보 시절에 선거공약으로 세종행복교육지원센터 설립·운영을 제시하였으며, 선거에 당선된 이후 시청이 중심이 되어 지원센터 설립을 위한 조례를 제정하고, 기존의 조직을 행복교육지원센터로 개편하고 시청과 교육청으로부터 인력을 확보하여 운영하고 있다.

세종행복교육지원센터는 지역 수준에서 협력적 교육거버넌스 구축의 대표적인 사례이다. 지역 교육자원의 효율적인 활용과 학교와 지역사회의 교육적 기능이 상호 시너지 효과를 얻어 궁극적으로 지역의 교육력을 제고하는 것이 혁신 교육의 핵심 가치라는 것을 지역사회 교육주체들이 인식하고 있었기에 세종행복교육지원센터가 설립·운영 될 수 있었다.

교육청과 시청, 학교, 지역사회를 연계하는 세종행복교육지원센터는 협력이 발생하는 조건과 과정, 주체 간의 협력이 지역교육에 미치는 영향을 단적으로 보여주는 협력적 거버넌스의 사례이다. 협력적 거버넌스는 정부, 시장, 시민사회 등의 다양한 주체들이 수평적으로 연계·참여하여 사회문제를 해결하기 위한 최적의 조합을 찾음으로써 전개된다. 이를 위해 협력적 거버넌스가 발생하는 조건과 과정, 필요한 요인을 제시하는 연구들이 축적되고 있다(Ansell and Gash, 2008). 이외에도 지역사회의 다양한 교육관계자들이 협력을 하는 이유, 협력이 일어나는 과정 자체에 대한 관심, 협력에서 정부의 역할, 협력적 거버넌스의 촉진 혹은 장애요인 등이 관심의 대상이 되고 있다. 특히 미래교육지구, 혁신교육지구, 마을교육공동체 등의 등장과 함께 교육분야에서 중간지원조직이 확대되고 있는 상황에서 협력관계, 협력과정을 보다 미시적으로 탐색하여 성공적인 중간지원조직 운영을 위한 시사점을 얻는 것은 의미있다 할 것이다.

본 연구에서는 중간조직인 **세종행복교육지원센터의 구축 및 운영과정**에서 부각되고 있는 교육 거버넌스의 모습을 **협력적 거버넌스의 관점에서 탐색하고, 중간지원조직에서 협력적 거버넌스의 협력과정을 분석하여 세종행복교육지원센터와 같은 중간지원조직의 활성화를 위한 정책적 제언**을 하고자 한다.

1) 도봉혁신교육지원센터, 시흥행복교육지원센터, 경남 김해, 밀양 행복교육지원센터, 여수행복교육지원센터, 사하다행복교육지원센터, 방정환교육지원센터 등

II. 중간지원조직의 협력적 거버넌스 선행연구 분석

1. 중간지원조직의 개념과 기능

현대의 복잡한 사회 문제를 정부가 독자적으로 해결하기에는 예산·인력·여건상의 제약이 존재한다(김순은·권보경, 2016). 2010년대 이후 지자체와 교육청은 자체 사업에 주민 참여를 활성화하기 위해 민과 관, 그리고 다양한 이해관계자를 포함시키며 사업실행 전 과정에 협력을 통한 자치적 문제 해결이라는 협력적 거버넌스(collaborative governance)를 구축하고자 하였다(김상민, 2016). 행정기관 주도의 하향적 거버넌스의 한계와 비판이 고조되면서 공공문제 해결을 위한 정책결정에 있어 상향적 혹은 수평적 결정방식의 과정에서 협력적 거버넌스가 강조되었다. 지역사회와 학교가 직면하고 있는 교육 등 공공문제의 해결을 위한 거버넌스는 지자체와 교육청, 지자체(교육청)와 민간(시장, 시민사회)간의 '협력적 노력'을 핵심요소로 한다. 협력적 거버넌스의 활성화는 주민참여와 역량강화, 민간자원을 활용하는 중간지원조직(intermediary organization)에 의해 촉진된다(박세훈, 2015).

중간지원조직은 행정과 시민 또는 지역사회를 이어주는 역할을 하는 곳이라고 할 수 있다(김지현, 2016:1). 박영선·정병순(2019)은 중간지원조직을 사회적 가치와 공공의 이익을 위하여 서로 다른 영역, 조직 사이에 위치하여, 연계와 협력을 촉진하고, 다양한 차원에서 시민사회를 지원하는 조직으로 정의하였다. 행정과 시민을 비롯한 다양한 지역사회의 이해관계자들을 이어주는 거버넌스의 고리, 연결통로, 중개자로서 그 자체가 협력적 거버넌스 플랫폼이다.

중간지원조직은 인적자원의 육성, 자원과 기술의 중계, 정보교류 및 네트워크, 사업화지원, 경영컨설팅, 홍보 및 마케팅, 정책연구 및 제안, 심사 및 인증 지원 등의 역할을 하고 있다(김진술 외, 2019:188). 이러한 역할들은 ①정책을 전달하는 역할과 ②지원을 활성화 시키는 두 가지 역할로 요약할 수 있다.

반면에 중간지원조직 확산으로 인한 문제를 지적하기도 한다(김지현, 2016:3). 첫째, 중간지원조직이 행정의 하부조직으로 인식되고 예산의존성이 높아졌다. 중간지원조직이 확산되면서 행정기관으로부터 운영재원을 지원받게 되어서 행정기관 의존이 심화되고 있다. 그래서 중간지원조직이 행정과 시민을 이어주는 하나의 주체로 인식되기보다는 행정의 하부조직의 하나로서 인식되는 경우도 생겨났다.

둘째, 지역사회가 중심이 아니고 행정이 중심인 운영에 대한 불만이 있다. 시민과 지역사회가 중간지원조직에 대해 가지고 있는 불만 중의 하나는 중간지원조직이 자신들의 성과 혹은 행정의 성과를 위해서 시민과 지역사회의 역량을 동원한다는 느낌을 준다는 것이다. 이는 중간지원조직에서 진행하는 교육프로그램과 공모사업 등 다양한 활동들이 시민과 지역사회의 요구를 반영하기보다 행정으로부터 부여된 과업을 수행하는 과정에서 빚어지는 결과라고 볼 수 있다(김지현, 2016:4).

2. 협력적 거버넌스 과정요인

가. 교육분야 협력적 거버넌스

교육거버넌스는 교육자치단체, 지자체, 시민사회, 교육기관 등 지역교육의 다양한 주체들이 네트워크에 기반을 두고 집단으로 의사결정을 내리는 과정이다. 일정한 지역 내에서 교육공동체 구

성원들이 만들어가는 의사결정과정은 사회관계망 속에서 통치와 권력 작용으로 표현된다. 그래서 교육거버넌스는 정책의 형성과 집행과정에서 하나의 조정방식으로 기능한다. 이런 점에서 이종재 외(2012:191)는 교육거버넌스를 '교육 조직 공동의 문제 해결을 위한 다양한 참여 주체의 사회적 조정방식'으로 정의하였고, 이인희(2013)는 교육거버넌스의 기본원리로 상생성, 파트너십, 네트워크, 합리성을 제시하고 있다. 교육거버넌스는 근본적으로 다양한 주체 간의 상호 신뢰를 주요 조정수단으로 삼고 있다. 따라서 다양한 주체들 간의 네트워크를 통한 파트너십을 바탕으로 형성되며, 상생성과 합리성을 통해 바람직한 공동의 변화를 추구한다고 할 수 있다(이인희, 2013:353-354).

교육이라는 공동의 문제를 해결하기 위해 교육전반의 운영과 의사결정에 다양한 주체들이 적극적으로 참여하는 협력적 거버넌스 모델이 교육 현장에도 흔히 적용되고 있다(최정은 · 김혜원, 2019). 교육분야에서 협력적 거버넌스는 지자체와 교육청 간 협력이나 학교단위에서 협력 등에 활용되었다(박봉수, 2011; 유선미, 2015; 신현석 · 정용주, 2014; 주윤정 외, 2015). 이런 연구에서 다양한 주체들의 참여가 역할 갈등을 야기할 수도 있지만, 동시에 리더십과 소통체계의 구축 등으로 관련 이해관계자들 간의 신뢰 형성 및 정책의 형성·집행과정이 보다 원만하게 진행됨을 확인할 수 있었다.

나. 협력적 거버넌스 협력과정 요인

조직 간의 협력관계의 과정에 대한 연구는 협력적 거버넌스의 형성과 과정을 단계별로 구분하여 분석하고 있다. Alter(2000), 임은희(2008), 주재현(2004)은 ①협력관계의 성립, ②협력관계 이후의 운영요소로 구분하여 분석하였고, Lambert 외(1996), 문희철 외(2001)는 ①동인, 촉진요인이 파트너십 형성 또는 조정하는 의사결정, ②파트너십을 유지하는 프로세스, ③결과와 피드백 요소로 구분하였다. 그리고 홍창유(2020)는 협력적 거버넌스 요소 측면에서 ①공유된 사회적 동기(Shared Motivation), ②공동역량강화(Capacity for Joint-Action), ③원칙적인 결속(Principled Engagement)을 분석의 틀로 사용하였다.

협력적 거버넌스 사례를 분석하여 성공적인 협력을 위한 요인을 제시한 Ansell & Gash(2008)은 협력적 거버넌스에서 성공적인 협력을 위한 요인을 ①초기조건 형성(Starting Conditions), ②협력적 거버넌스 과정(Process), ③최종 산출물(Product)로 설명하였다. 이러한 모형은 협력의 구축과 관련하여 단계별로 다양한 측면을 분석할 수 있는 장점을 가지고 있다(조만형, 김이수, 2009:220).

한편 국내연구에서 행정기관과 중간지원조직의 협력과정을 연구한 조은영 · 김광구(2018:121)는 정부사업 중간지원조직에서 협력적 거버넌스가 구축되는 '과정'을 분석하기 위해 ①중간조직의 역량(capacity for joint action), ②중간조직과 다른 조직과의 협력관계(relationship between joint action), ③중간조직과 다른 조직과의 공유된 동기(shared motivation)를 협력 형성요소로 구성하였고, 김보람 · 최정민(2017:10)은 ①동인 및 촉진요인 → ②협력관계를 형성하는 의사결정 → ③구성요소, 협력활동 및 프로세스 → ④산출물 → ⑤피드백 및 평가로 구분하여 분석하였다. 이러한 연구에서 활용하고 있는 과정요인에 대해 설명하면 아래와 같다.

①초기조건(starting conditions)은 협력과정이 진행되기 이전 상태를 의미하는 것으로 권력의 불균형 여부, 인센티브, 협력 및 갈등 선례여부에 따라 협력의 조건과 과정이 달라진다.

②촉진적 리더십(facilitative leadership)은 이해관계자들의 협력 과정에 참여하고 합의를 이를

수 있도록 중재자 역할을 하는 것이다. 명확한 규칙을 만들고 이해관계자들 간에 신뢰를 구축하여 대화를 촉진한다.

③제도설계(institutional design)는 협력을 위한 프로토콜이나 기반 규칙(ground rule)을 의미하는 데, 이것은 협력과정에 절차적 정당성을 부여한다. 명확한 규칙과 투명한 절차는 이해관계자들에게 협력과정이 공정하고 공식적인 결정이라는 인식을 갖게 한다.

④협력과정(Process)에서는 협력의 지속가능성이 중요해진다. 협력의 과정에는 일련의 의사소통 기제들과 참여자들 사이의 신뢰와 협의 지향적 자세가 필요하다. 협력의 과정은 직접 대화, 신뢰 구축, 헌신적 과정 참여, 이해 공유, 중간결과물과 같은 핵심 요인들이 비선형적으로 순환하면서 형성된다.

협력과정은 선형적 순환이 아니기 때문에 주요 요인별(국면별) 선후관계가 존재하는 것이 아니며, 상호 영향을 주면서 계속적으로 순환하는 과정이다. 따라서 특정 국면이 시작점이라고 하기는 힘들지만 협력의 가장 핵심은 의사소통이기 때문에 논의의 편의성 차원에서 면대면 대화의 중요성이 우선 강조되고, 이어서 나머지 국면들이 상호 연계되어 진행된다. 따라서 어느 한 국면의 문제가 발생하면 협력과정 전체에 영향을 미치기 때문에 해당 국면의 장애와 문제는 협력 과정 전체의 진행과 확장을 지체시키는 요인이 된다.

III. 연구 설계

1. 연구 분석틀

본 연구에서는 Ansell & Gash(2008)와 김보람·최정민(2017:10)의 협력과정 요인을 연구목적에 맞게 일부 수정하여, 협력적 거버넌스 형성 단계별로 ①동인, 초기조건, ②의사결정 촉진요인, ③협력 프로세스 요인, ④산출 및 평가 요인을 <표 1>과 같이 설정하였다.

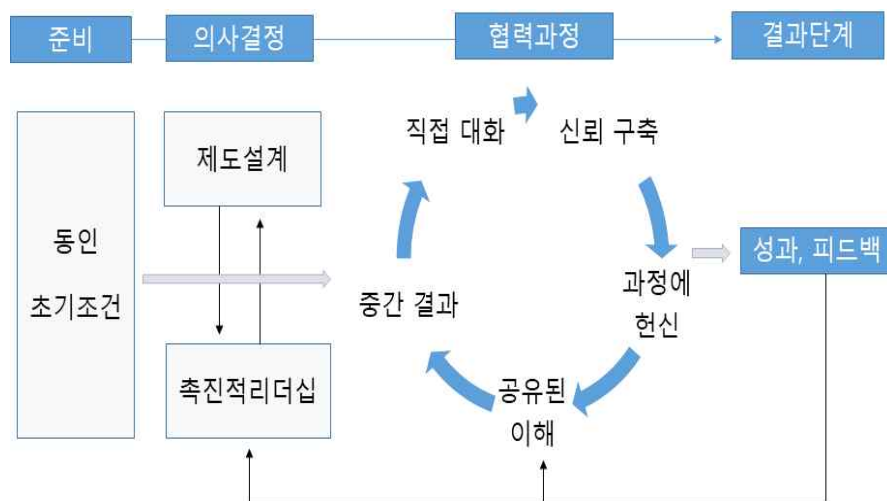
<표 1> 중간지원조직 협력적 거버넌스 과정 분석 틀

구 분	협력 요인	의 미
1단계 (준비단계)	동인, 초기조건	① 조직간 협력에 대한 기대 및 필요성 공감 ② 서로간의 긴밀한 관계, 이전의 갈등·협력 선행 ③ 권력·자원·영향력의 정도
2단계 (의사결정단계)	의사결정 촉진	④ 협력관계를 형성·조정하는 의사결정 행위 - 촉진적 리더십, 제도적 설계(프로토콜 규칙), 비전 설정
3단계 (협력과정단계)	협력 프로세스	⑤ 파트너십을 구축·유지하는 공동 활동 및 프로세스 - 직접대화, 신뢰형성, 헌신적 참여, 공동이해 ⑥ 센터와 행정기관과의 사업처리 절차
4단계 (결과단계)	산출 및 평가	⑦ 산출물(중간산출물) ⑧ 성과평가 및 피드백

①(준비단계) 동인 및 초기조건은 조직 간 단독으로 얻기 어려운 것을 협력을 통해 얻을 수

있는 기대효과가 있다는 것으로 당위적으로 협력관계를 형성하는 요인이고, ②(의사결정 단계) 의사결정 촉진요인은 협력관계를 형성 또는 조정하기로 결정하는 요인이며, ③(협력 과정 단계) 협력 프로세스 요인은 파트너십을 구축·유지하는 공동 활동 및 프로세스이고, ④(결과 단계) 산출물 및 평가 요인은 성과의 기대에 대한 부합도와 성과평가 및 피드백을 의미한다. 이런 단계별로 협력관계 요인은 순환적인 관계에 있으며, 그 과정은 지속적인 피드백을 통해 협력과정을 새롭게 형성한다. 이런 과정을 도식화 하면 [그림 1]과 같다.

이 모형은 협력적 거버넌스의 정책성이나 결과보다는 과정 결과(process outcome)에 초점을 맞추고 있으며, 다양한 이해관계자들이 어떠한 조건하에서 협력적으로 행동하게 되는가에 대해 초점을 두고 있다. 그리고 협력과정에서 이루어지는 대화, 신뢰구축, 헌신, 공유된 이해, 중간결과 사이의 순환적과정, 동적인 상호작용을 파악할 수 있다는 장점이 있다.



[그림 1] 분석 틀

2. 연구 방법

가. 연구대상

본 연구에서는 중간지원조직의 사례를 세종행복교육지원센터로 정하고, 조례의 제정, 지원센터 설립 준비 및 결정, 지원센터 비전설정 및 정책 추진과정 등의 일차자료와 이차자료를 분석하여 성공적인 협력관계 요인을 도출하고자 하였다.

세종시는 계획 신생 도시로 지자체와 교육청이 동시에 출범하였고, 두 기관의 선거 후보가 공약으로 교육협력을 위해 행복교육지원센터 설립을 제안하였다. 세종시는 타 지역의 선례를 참고로 보다 효율적이고 합리적인 교육모델을 창출하고자 노력하고 있다. 그러한 과정 중의 하나로 지자체와 교육청이 함께 ‘세종행복교육지원센터’라는 중간지원조직을 만들어 지역 유관기관 및 시민과 연계를 통해 지역의 교육력 향상을 위해 노력하였기에 본 연구의 대상으로 설정하였다.

나. 연구방법

본 연구는 문헌연구, 내용분석, 면담 등을 통해 협력적 거버넌스의 형성과 과정을 탐색하였다. 먼저 세종행복교육지원센터의 사업계획, 각종 홍보물, 협의회 기록, 사업보고서, 언론 보도자료

등의 문헌을 대상으로 내용분석을 하였다. 다음으로 내용분석을 보충하기 위해 선행연구와 내용 분석 결과를 바탕으로 반구조화된 면담지를 만들고 <표 2>와 같이 동 사업의 참가자·관련자들을 대상으로 하여 면담을 실시하였다.

<표 2> 주요 면담 대상자

구분	면접 참여자(총8명)		역할 및 기능
중간지원조직	세종행복교육지원센터 직원(2명)	현이슬	교육청, 시청 업무 담당자의 협력의 장 마련 노력
		송아침	
정책결정자	시청(1명) 및 교육청담당자(1명)	김새벽	세종행복교육지원센터 설립 공동 공약
		오하늘	
지역교육자원	학교 관계자(1명), 복검 관계자(1명)	박기을	교육자원 발굴, 운영
		김겨울	
지역주민	지역주민(1명), 시민단체(1명)	홍노을	협력을 위한 조율, 참여
		최단풍	

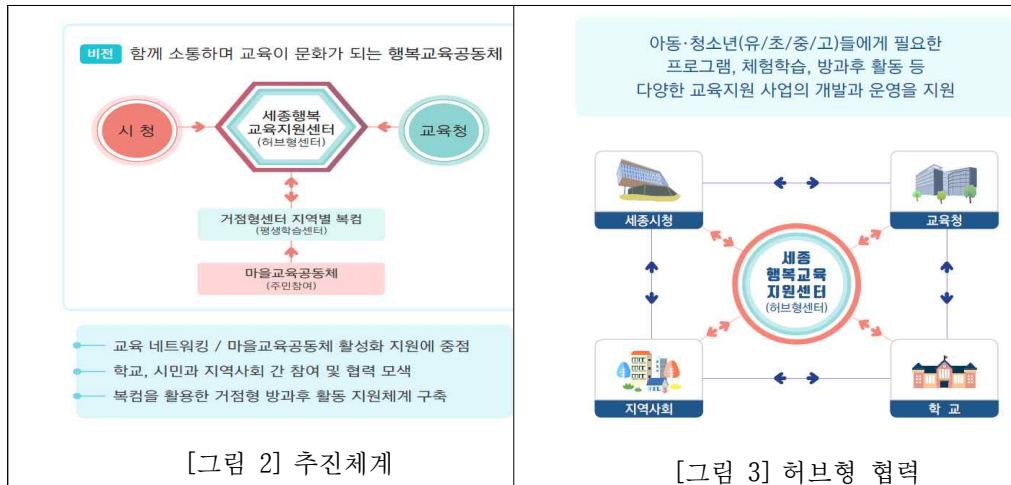
면담대상자는 각 주체별로 2인을 선정하였으며, 면담은 2021년 10월에 실시하였다. 코로나19로 인하여 대면면담이 어려워 본 연구의 목적을 우선으로 설명하고 연구참여 동의를 구한 후, 반구조화된 질문지를 메일을 통해 배부한 후 회송 받았다. 답변 내용에서 구체적인 이해가 필요한 부분에 대해서는 우선으로 질문을 통해 보충하였다. 세종행복교육지원센터 사업을 진행하는 각 과정에서 사업담당자, 시민, 유관기관 등의 입장에서 본인이 생각하고 느낀 점 등에 관련된 내용을 솔직하게 작성하게 하였으며, 특히 사업 진행과정 중 주체 간의 영향력, 의견 갈등 및 조정 등 문헌에 드러나지 않는 관계성에 초점을 맞추고자 하였다. 질문지의 내용이 협력요인 및 과정에 따라 순차적으로 진행되는 내용을 중심으로 구성되어 있기에 면담자의 경험에 기반하여 협력의 과정을 성찰하면서 작성할 수 있도록 하였다.

IV. 중간지원조직, 세종행복교육지원센터 정책사업

1. 세종행복교육지원센터의 성격

세종행복교육지원센터는 조례에 의해 운영되는 상설형이며, 지자체가 중심이 되어 직접 운영하는 형태이므로 전형적인 관주도형이고, 교육이라는 특정분야만을 지원하며, 지자체 단위로 운영되는 지역형의 특징을 보인다. 교육감과 시장이 뜻을 같이하고, 조례를 제정하고 시청과 교육청의 직원을 파견받아 운영하고 있다. 교육분야에 한정하여 지자체와 교육청 관할 구역 내를 활동영역으로 하고, 마을교육공동체 형성을 위해 지자체와 교육청이 함께 노력하여 교육서비스를 제공하고 있다.

세종행복교육지원센터는 중간지원조직이며, 시청과 교육청을 연계하여 거점형 센터, 지역별 복검, 마을교육동체를 연결하는 T자형 연결체계의 중간조직이다. [그림 2]와 [그림 3]은 각각 중간지원조직의 지원체계, 허브형 협력 구조를 나타낸 것이다.



2. 세종행복교육지원센터 정책 추진 과정

기존의 주입식 교육에서 탈피하여 학습 및 생활이 함께하는 체험학습의 중요성이 증가함에 따라 세종시의 여건에 맞는 학습 환경 조성이 필요하였고, 학생 교육에 대한 지역사회의 역할 분담, 즉 온 마을이 아이를 키우는 교육생태계 구축을 위한 지원이 필요하였다. 이러한 지역적 필요에 대응하기 위해 세종시와 세종교육청은 담당부서별로 운영·관리하고 있는 교육프로그램, 학습 공간 등을 통합적·체계적으로 관리하여 효과적으로 운영하기로 결정하였다.

이러한 요구에 따라 2018년 9월 20일 세종시장과 교육감이 세종행복교육지원센터 설립 및 운영에 대한 협력 공약을 발표하면서부터 하나의 정책 사업으로 시작되었다. 이에 따라 시민, 전문가, 시청 및 교육청의 공무원 등 10명으로 구성된 설립준비위원회에서 설립의 방향, 운영사업 등을 논의하였고, 세종행복교육지원센터 설립 및 운영의 근거를 마련하기 위해 2018년 11월에 ‘세종행복교육지원센터 설립 및 운영에 관한 조례’를 제정하고 2021년 7월에 전면 개정하였다. 2019년 이후의 단계적 정책사업 추진 계획은 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 세종행복교육지원센터 사업 추진 과정

1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
· 운영협의회 구성 및 운영 · 행복교육지원센터 설립	· 교육자원조사 · 통합플랫폼 구축	· 체험공간 리모델링 · 작은도서관 활용 마을 학교 지원 · 복컴마을방과후	· 마을학교 활성화 · 마을 교사 지원 및 마을 방과후	· 조례 개정 · 신규과제 발굴
19년 1월	19년 9월	‘19년 10월	‘20년	‘21년~

3. 세종행복교육지원센터의 역할과 기능

세종행복교육지원센터는 학습하기 좋은 교육환경 조성에 대한 시민들의 수요가 확대되고 있는 시점에서 교육청의 혁신교육 확산과 일반자치와 교육자치 협력 체계화를 통한 풀뿌리 교육자치의 실현이라는 공동의 목표를 추진하는 과정에서 설립되었다.

〈표 4〉 세종행복교육지원센터 운영 개요

구분	세종행복교육지원센터 주요내용
운영 근거	· 세종특별자치시 세종행복교육지원센터 설치 및 운영에 관한 조례
기본 방향	· 세종시청-교육청협력을 통한 행복교육지원센터구축 · 마을-학교가 상호 연계한 교육활동의 허브기관으로 기능 정립 · 평생학습센터를 거점센터로 운영하여 지역자원 활용 활성화
역할과 기능	· 교육지원 사업 및 교육청 협력사업의 기초조사·사업분석·평가·연구 · 학교와 지역 교육 인프라를 연계한 프로그램 기획 및 운영 · 학생들의 체험활동(자유학기제 포함) 및 방과 후 활동 지원 · 지역 교육자원 발굴 및 역량강화 교육 · 지역 교육 네트워크의 구성·운영·홍보 * 「세종특별자치시 세종행복교육지원센터 설치 및 운영에 관한 조례」(제4조)
조직 및 인원	· 센터장 시청 교육지원과장 겸임 · (센터 운영 계획 수립, 교육 자원 등 조사) 시청 5급 1명, 교육청 장학사 2명 · (통합시스템 구축 및 시범 운영) 시청 7급 1명, 교육청 7급 1명
주요 사업	· 시청내 체험 프로그램, 마을학교, 마을교사, 마을 방과후 학교 등 학생 대상 체험학습 및 방과후 활동 통합관리 및 운영
예산	· 최초 센터 운영비, 시스템 구축 비용은 시청에서 지출 · 시청 내 사업은 부서별 집행, 교육청 사업은 교육청에서 지출

세종행복교육지원센터는 지역의 교육자원을 기반으로 하여 학교와 지역 연계 프로그램 기획 운영, 시청의 교육지원사업과 교육청 협력 사업에 대한 연구 지원, 지역교육자원 발굴, 지역교육 네트워크 활성화 등의 핵심적인 역할을 한다. 그리고 지역교육 인프라를 활용하여 궁극적으로 학생들의 체험활동, 방과후 활동 등 학교 자체에서 해결하기 어려운 영역, 지역사회와 연계할 때 그 교육적 성과가 높은 학생 교육 지원활동을 한다.

세종행복교육지원센터의 사업은 민·관·학 교육 거버넌스 구축을 위해 민·관·학 참여학습 모임 워크숍, 참여학습모임 실무분과협의회, 교육전문가 자문단을 운영하고 있다. 이러한 협의체는 마을교육사업, 세종마을학교, 교육자원봉사 사업 전반에 대해 협의·협력·모니터링 하는 역할을 한다. 단위사업별 실행 기능은 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 세종행복교육지원센터 사업별 실행 기능

단위사업명	실행 기능
마을학교	마을의 시민들이 학교 안팎에서 청소년들의 올바른 성장을 위한 프로그램(돌봄, 독서, 체험, 놀이등)을 기획하고 운영하는 학교
작은 도서관 마을 방과후	정규 교육과정 이외의 시간에 학교 밖에서 초·중등학교 학생이 작은 도서관을 활용하여 교육 프로그램에 참여하는 방과후 활동
복합 마을방과후	세종의 우수한 복합커뮤니티센터를 안전한 마을학습공간으로 활용해, 주민자치와 연계한 돌봄·방과후 프로그램 운영
동네방네 프로젝트	마을을 기반으로 학생이 스스로기획-운영-평가하는 무학년제 프로젝트 활동(청소년자치배움터)
작은도서관 활성화	마을의 작은도서관 활성화를 위해 도서관 운영자가 다양한 사업을 직접 계획하고 운영
세종마을교사	지역의 전문가로서 학교의 교과수업, 체험학습, 자유학기제 수업 등에 교사와 함께 협력하여 참여하는 세종시민
교육자원봉사	연수를 이수한 학부모 및 시민들이 초등학교 방과후 놀이터와 유치원 방과후과정 및 지역아동센터 등에서 봉사자로 참여

4. 세종행복교육지원센터 중심의 지역교육 협력

가. 운영협의회: 조례에 근거한 협의체

조례에 따라 설치된 운영협의회는 센터 운영, 사업수행 및 정책사업 기획 등에 관한 사항을 심의하는 기구로, 시청 차지분권문화국장, 교육청 기획조정국장 등 공동위원장을 포함한 시민, 마을학교 대표, 교육 전문가 등 15명으로 구성되어 있다. 위원은 교육현장에서 활동하였거나 활동하고 있는 교육분야에 경험과 식견을 갖춘 사람, 방과후 활동 또는 체험 학습 관련 사무에 종사하는 사람, 그밖에 방과후 활동 또는 체험학습 관련 사무에 지식이나 경험이 있다고 인정되는 사람으로 구성되었다.

나. 참여학습모임: 강연회 및 토론회

참여학습모임은 교육 주체들의 참여와 숙의민주주의를 통한 의사결정을 위해 도입되었다. 참여학습모임은 시청 및 교육청 공무원, 마을 교육활동가, 교사, 학부모, 마을 교사 등 50여명으로 구성되었다. 참여학습모임은 민·관 협력의 장이었으며, 이를 통해 세종행복교육지원센터의 기능과 역할에 대한 중장기전략을 수립하고자 전문가 강연회, 토론회를 운영하였다. 2020년에는 관계 공무원 및 운영협의회 위원 간 워크숍을 통해 연계·통합의 기회를 확대하였다.

참여학습모임은 민·관의 다양한 참여자들이 학습과 토론을 통해 세종행복교육지원센터 운영 방향을 숙의하고 공통사항을 합의하는 기제로 활용되었다. 참여학습모임에서는 세종의 교육 의제 찾기, 세종 교육 의제 실현을 위한 행복교육지원센터의 역할이 논의되었다.

다. 과장급 회의 및 실무담당자 T/F

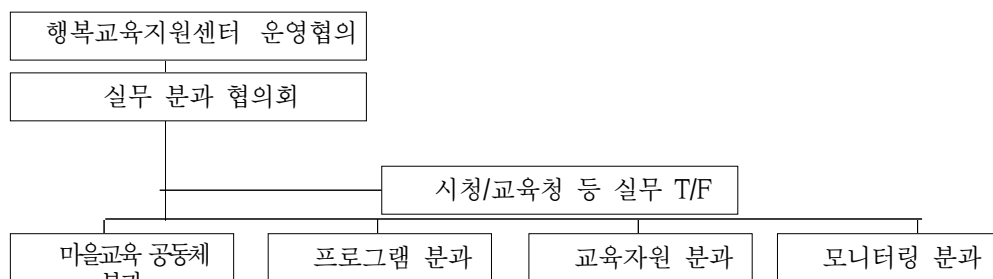
세종행복교육지원센터는 교육청과 시청간의 협약을 통해 구성된 것이기에 시청과 교육청의 과장급 회의와 실무담당자 회의는 협력이 가장 실제적으로 일어나는 장면이다. 공공기관간의 상시 소통 협력체제의 활성화를 위해 시청과 교육청의 아동 및 청소년 관련 부서 과장급 회의를 정례

화(연2회)하는 한편 실질적인 협력을 위해 실무담당자 T/F를 청소년활동진흥센터 등 산하기관, 법인까지 참여자를 확대하여 운영하였다.

라. 민·관·학 거버넌스 운영의 원칙 및 운영체계

세종행복교육지원센터의 거버넌스 네트워크의 주체는 관·관, 민·관, 민·관·학으로 구성되어 있다. 관·관의 협력, 즉 교육청과 시청의 협력은 양 기관차원에서 인력, 예산의 투자를 통해 이루어지며, 민·관의 협력은 시민운동을 통한 교육거버넌스의 완성 측면에서 중요하다. 민·관·학은 지속가능한 교육인프라 구축의 측면과 시청·교육청·시민들 간의 소통 측면에서 중요한 거버넌스이다.

세종행복교육지원센터는 교육주체 간 혹은 주체 내의 조율과 지원을 담당하고 교육거버넌스 주체들의 자발적 참여와 역량강화를 지원한다. 마을활동가, 마을교사, 학부모 등 민간 교육주체의 참여를 활성화하고 모든 활동과정에서 민·관·학 주체 간 차이 인정 및 상호 존중문화 정착을 도모하고, 운영협의회, 소규모 분과 중심의 네트워크의 활성화를 지원하여 거버넌스가 속의 민주주의의 장이 되게 하고 있다. 지역교육네트워크 구축을 위한 민·관·학 거버넌스의 운영체계는 [그림 4]와 같다.



[그림 4] 세종시 협력적 거버넌스 체제(민·관·학 거버넌스)

5. 세종행복교육지원센터 운영 성과 및 문제점

세종행복교육지원센터는 그동안 지역 교육자원 인프라 발굴·아동과 청소년의 체험학습 및 방과후 활동을 지원하였다. 그 중에서도 생활권별 복합커뮤니티센터를 기반으로 한 복컴 마을 방과후 사업은 90% 이상이 만족하는 큰 성과를 거두었다(세종행복교육지원센터 보도자료, '21.3.18). 또한 민·관·학·지역사회 모두가 교육주체가 되어 함께 참여하고 소통하는 교육협력체계를 추진한 결과 교육부에서 공모한 2021년 미래교육지구 조성사업과 지역연계 방과후학교 특화지구에 선정되었으며, 최근 '푸른나무 작은도서관' 사업이 2021 방과후학교 지역사회연계·협력부문에서 우수사례로 선정되기도 하였다(금강일보, '21.11.12).

그러나 협의단계에서 참여학습모임 실무분과 협의회는 워크숍부터 활동의 특성, 목표, 참여방식 및 기대에 대한 공감대 더 필요하고, 교육전문가 자문단 운영은 행정적인 지원은 긍정적으로 평가되나, 분과 협의회에서 자문단운영 내용이 충분히 전달되지 못해 각 분과에서 충분히 숙지되지 못한 것으로 평가되고 있었다(자체 결과분석, 2020).

또한 세부 사업별로 보면, 복컴 마을 방과후학교는 융합 프로그램을 처음 시도하였으나, 학교

방과후 프로그램과 차별화된 프로그램이 필요한 것으로 평가되었다. 그리고 지역체험처 공모 운영은 체험처 공모는 좋았으나 신청 상황과 연계가 아쉬웠으며, 마을교육공동체 활동공간 지원 사업은 공간지원이 있었으나, 제한된 시간이 많았고, 특히 주말에 제한이 많아서 활동에 어려움이 있는 것으로 자체 평가되었다(자체 결과분석, 2020).

이에 세종행복교육지원센터와 같은 관주도의 중간지원조직은 상대적으로 예산 확보가 안정적이나 기관장의 의견이 중요하고, 수평적 의사결정 보다는 수직적 의사결정 중심으로 운영될 수 있으며, 가시적 성과에 지나치게 집중하는 경향이 발생하여 협력이 형식화 되거나 협력이 원활하지 않을 우려를 내포하고 있음이 드러났다.

V. 중간지원조직의 협력적 거버넌스 과정 분석

1. 협력적 거버넌스 협력과정 분석

협력적 거버넌스 형성 단계별로 ①준비단계: 동인, 초기조건, ②의사결정단계: 의사결정 촉진요인, ③협력과정단계: 협력 프로세스 요인 ④결과단계: 산출 및 평가 요인으로 나누어 분석하였다.

가. 준비단계 : 동인 및 초기조건

1) (기대) 교육청과 시청이 협력하고, 중간지원조직을 두면 지역의 교육발전에 도움이 될 것이라 기대하였습니까?

개청 후 세종시와 교육청은 신설 조직을 만들어 가는 과정에서 중간지원조직이 필요하다는 정책적 판단으로 세종행복교육지원센터의 설립을 검토하였다. 이 과정에 세종 교육관계자들은 센터가 교육공동체의 발전을 위해 상당히 중요한 역할을 할 것이라는 높은 기대감을 가졌다. 그리고 언론 홍보를 통해 이런 기대를 확산하였으며, 시청과 교육청에서도 적극적인 예산·인력지원을 하였다.

주민들은 무엇보다 교육에 대한 큰 기대를 가지고 있었다. 교육자치 조직 구성을 통한 자발적 교육 참여와 인식의 확산, 학교에서만 이루어지던 교육활동이 마을로 확장되는 혁신교육과 마을교육공동체의 역할 및 기능이 확대될 것이라는 기대는 중간지원조직 형태의 허브형 기관 설립이 필요하다는 인식을 주민들이 갖게 하였다.

학교와 마을을 연계하고, 온 마을이 배움터가 될 수 있도록 지역교육네트워크 및 마을교육 공동체 활성화 지원을 위한 중간지원조직의 설립이 필요하다는 인식이 지역사회에서 형성된 것이다.

(센터에 대한 기대)

서로 다른 삶의 경험을 드러내고, 교육공동체로 조직화하고, 학교와 시민들과 연계되어 서로 배우고 교류해야 함. 마을교육공동체는 아이들뿐만 아니라 성인들도 결합이 가능한 교육공동체가 되어야함. 센터의 역할이 중요함(20년 결과보고, 50).

지금은 교육청만의 교육으로는 한계가 있다고 생각합니다. 시청과 교육청이 협력하고 지역의 자원을

잘 엮어서 학교나 교육활동에 활용할 수 있도록 체계화하는 조직이 필요하다고 봅니다. 시청과 교육청이 함께 하는 조직이 과거에는 없었는데 혁신교육과 마을교육공동체측면에서 보면 반드시 필요하고 앞으로 더 활성화되지 않을까 합니다(행복교육지원센터, 송아침).

참여를 통한 협력이 좋은 결과를 얻을 것이라는 기대를 갖게 되면 협력이 활성화 된다. 하지만 이해당사자들의 참여가 단순히 자문이나 형식적인 역할에 그친다면 오히려 참여가 제한되고 의사결정에서의 역할이 부정된다. 이해당사자들이 참여를 통해 무엇인가를 해결하거나 얻을 수 있다는 심리적 인식이 원활한 협력에 영향을 미친다.

2) (주도자) 누가 교육청과 시청의 교육협력 사업을 적극적으로 주도하였습니까? : 여러 집단이 자유롭게 공평하게 참여하였습니까?

세종행복교육지원센터는 시청과 교육청이 예산, 인력, 인프라 등을 종합적으로 지원하여 체험 프로그램 및 교육공간 등 전체 교육자원의 연계를 지원하여 학생과 시민이 함께하는 학습하는 세종을 만들어 가겠다는 전략을 발표하여 시민들에게 큰 호응을 얻었다.

신생 도시 세종시는 초기에는 주도적인 시민단체가 형성되어 있지 않았고, 이에 비해 타 지역에서 이주해 온 많은 주민들은 ‘새로운 세종’에 대한 기대가 높았기에 진보교육감과 진보 정당 소속 시장이 새로운 거버넌스를 만들 것이라는 기대를 가졌다. 세종행복교육지원센터는 교육감과 시장의 선거공약에서 비롯되기에 양 기관장이 사업의 주도자 역할을 하였다.

(기관중심, 주민소외)

교육청과 시청의 협력은 적극적으로 부각되었으나, 지역사회 단체, 학부모, 주민 등의 소리는 제대로 드러나지 않았습니다. 센터 설립과정에서 시청과 교육청의 협력과정을 설명하고 민·관·학이 유기적으로 연대해 지역교육역량을 강화해야하는 필요성이 있습니다(복컴 관계자, 박가을).

사실 시청이 주도적인 측면이 강합니다. 아무래도 예산을 많이 가지고 있고, 인력도 교육청보다 지원을 많이 하고 있으니까요. 업무 협의를 해 보면 아무래도 교원들과는 다른 마인드를 가지고 있는 것 같아요. 굉장히 업무지향적이고 성과를 많이 의식하는 것 같아요(교육청 담당자, 오하늘)

교육청과 시청의 업무 자체가 처음부터 달라 처음부터 업무 특성과 내용별로 역할을 구분해서 참여했습니다(행복교육지원센터, 현이슬).

지역교육거버넌스는 교육청 및 지자체 협력 주도형, 지자체 주도형, 교육주민자치 주도형으로 구분할 수 있다(홍지오, 김용련, 2018;148). 지역교육거버넌스에서 리더(key man)역할을 하는 집단이 누구인가에 따라서 권력과 자원, 영향력의 정도를 파악할 수 있다.

세종행복교육지원센터 사업은 교육청 및 지자체 협력 주도형의 특징을 보여주고 있다. 세종시의 경우 신도심은 의도적·계획적으로 형성된 곳이고, 구도심을 제외하고는 전국에서 모여든 사람들로 구성되어 있기에 권력, 자원, 영향력에서 불균형이 있었다. 기존의 시민단체들이 있을 리 없었고, 마을공동체 형성을 주도하는 시민단체가 없었기에 교육청과 시청이 나서서 거버넌스를 형성할 수밖에 없었다. 이를 두고 시청과 교육청이 관변단체를 만들고 주도한 것이 아니냐는 비

판도 있었지만 세종시의 특수성을 감안한다면 기존의 YMCA, 마을과 복지 연구소 등을 참여시켜 시민회의를 통한 거버넌스 형성은 권력의 불균형을 조금이라도 해소하는 기제가 되었다.

세종행복교육지원센터의 업무분장을 보면 시청소속 직원이 사업의 기획, 총괄 업무를 담당하고, 교육청 소속 직원이 기획연계 사업, 플랫폼 운영 사업을 담당하고 있는 것으로 보아 시청과 교육청간의 협력에서 시청이 주도적 역할을 하고 있는 것으로 보인다.

세종행복교육지원센터 설치 및 운영에 관한 조례 제13조(협력체계 구축 등)에서도 시장은 센터의 설치와 운영을 위하여 교육청 및 학교와 협력 체계를 구축하고, 프로그램에 관하여는 교육청 또는 해당 학교와 협의하여 운영할 수 있다고 하여 교육청과 시청의 역할을 명백히 구분하고 있으며 협력 체계 구축에서 시장의 역할을 강조하고 있다.

협력의 불균형이 발생하면 협력은 상대적으로 강한 행위자에 의해 조정되기 쉽다. 이러한 불균형은 불신을 형성하고 참여에 헌신적이지 못해 결국에는 거버넌스의 협력에 방해가 된다. 이런 측면에서 세종시의 협력적 거버넌스는 관주도형, 시청 중심의 치우침이 있어 불신이 형성될 가능성이 배제할 수 없었다. 이를 해결하기 위해 세종시는 비전의 설정 과정에서부터 교육주체들의 참여를 확대하고, 설문조사를 통해 비전을 설정하고, 수차례의 참여학습모임, 토론회 등을 통해 협력의 불균형이 발생하지 않도록 노력하였다. 특히 2019년 8월에 실시한 온라인 투표를 통해 ‘함께 소통하며 교육이 문화가 되는 행복교육공동체’를 비전으로 선정한 사례로 볼 때 이 사업의 전 과정에서 권력, 영향력의 불균형이 최소화될 수 있도록 노력한 흔적이 보였다.

수많은 논의를 통해 합리적인 결론을 이끌어내는 아름다운 공동체가 되기를 희망합니다. (보도자료 2019, 설립추진위원장)

3) (선행 경험) 세종행복교육지원센터 사업추진 이전에 교육 유관기관 간에 협력과 갈등 사례가 있었습니까?

협력적 관계가 사전에 형성되어 있으면 협력적 거버넌스로의 진행이 상대적으로 쉬울 수 있고, 과거 협력의 성공 여부는 현재의 협력에 영향을 미칠 수 있다. 교육청과 시청은 정치적으로 같은 정당적 기반을 갖고 있고, 지역교육 문제해결을 위한 인식을 공유하고 있었으며 다른 사업에서 협력을 통해 성과를 제고한 경험을 공유하고 있었다. 그래서 세종 시장은 사업 준비단계에서부터 시청과 교육청의 협력을 강조하였다.

(협력 강조)

세종행복교육지원센터를 설립함으로써 시청과 교육청이 협력을 더욱 강화하는 계기가 될 것이고, 마을과 학교가 함께 해 모든 시민이 행복하게 배우고 성장하는 학습도시 세종을 만들어 나갈 수 있도록 노력하겠다(보도자료 2019, 시장)

세종은 복컴이 많잖아요. 여기는 훌륭한 공간과 다양한 프로그램을 가지고 있어요. 다른 도시에서는 볼 수 없는 계획적인 시설이지요. 이러한 공간과 프로그램들을 잘 결합한다면 방과후 프로그램이나 돌봄교실 등 타 지역에서 볼 수 없는 교육활동을 할 수 있어요(복컴 관계자, 김겨울)

시청, 교육청 등의 사업 현황을 보면 교육청은 마을학교, 마을교사, 동네방네프로젝트, 복컴 마을방과후, 초등 돌봄교실을 운영하고 있었으며, 시청은 평생학습센터, 마을 배움터 사업을 추진하고 있었다. 이러한 사업들은 시민과 마을, 학생과 마을이 연결되어 마을을 기반으로 협력적인 교육활동이 이루어지고 있었음을 보여주는 것이다.

나. 의사결정단계: 협력관계를 형성, 조정하는 의사결정 행위

1) (리더십)정책결정자가 비전을 설정하고 협력관계를 강화하여 사업 효과를 제고하려고 노력하였습니까?

시청과 교육청의 협력은 보다 성숙한 단계에 도달 한 것 같다. 초기부터 시장과 교육감의 공약이었기에 성과관리가 잘 되어 있었다. 또한 교육사업에서 마을과 학교의 연계, 교육청과 시청의 연계는 분리되어 있는 것이 아니라 상호연계되어 있음을 인지하고 있었기에 교육사업에 대한 홍보를 강화하고 있었다.

시청 소속인 센터장은 민·관·학 연계를 통해 세종 시민들을 위한 교육지원이 궁극적으로 지속적인 성장에 중요한 요인이라 생각하고 있습니다. 센터 운영에 대한 홍보를 강화하여 시민들이 교육사업에 좀 더 많은 관심을 가질 수 있도록 노력하고 있지요(시청 담당자, 김새벽).

시청과 교육청의 협력 뿐만아니라 시의회의 역할 간과할 수 없다. 시청과 교육청의 예산 편성을 승인하고, 방과후학교 조례 제정을 통해 학교와 연계한 마을의 방과후학교를 지원할 수 있는 근거를 마련하기도 하였다. 세종행복교육지원센터는 시청, 교육청, 시의회의 협력적인 의사결정이 협력을 촉진하는 요인이었다.

시청과 교육청은 가까운 위치에 있다. 시장과 교육감의 관심이 많은 사업이었기에 양기관의 협력은 교육도시를 만드는 데 중요한 역할을 하고 있다. 세종시와 교육청은 행복교육지원센터 활성화에 앞장섰다. 시청국장과 교육청 국장이 공동으로 2020년도 세종행복교육지원센터 사업 계획을 발표하는 것으로 보아 양기관의 협력은 지원센터를 통해서 이루어지고 있다고 봐야 한다. 마을을 배움터로 보고 교육공동체 모델 마을학교 운영, 학교교육과 연계한 다양한 체험프로그램에 대해 지원하고 있어 어느 정도 성과를 보고 있다 할 것이다(보도자료 2019).

2) (제도) 협력을 할 수 있는 플랫폼, 제도적인 지원이 적절하다고 생각하십니까?

시청과 교육청은 조직문화가 다르며, 행정기관과 복컴 관계자, 시민 활동가들 간의 협력은 개인들의 역량에만 맡길 수 있는 것이 아니다. 협력구조를 형성할 수 있는 제도적 기반이 마련될 때 협력이 효과적으로 기능한다.

자체 결과보고(2020) 자료를 보면 협력이 자유롭게 일어날 수 있는 제도적 플랫폼으로 중간지원조직 형태의 행복교육지원센터의 역할 강화가 필요하다는 점을 강조하였다. 세종행복교육지원센터가 행정기관, 마을 교육기관 관계자들의 만남의 공간이 되었고, 이들 간의 협의를 공식적, 비공식적으로 지원하고 있었다. 협력의 토대로서 기능을 하면서 실질적인 협력의 기회를 만들어 주었다는 점에서 의미가 있다. 이들 간의 협력은 ‘마을’이라는 개념이 중요하였으며, ‘마을’을 교육의 장이며, 협력적 공동체의 최소 단위로 인식되고 있었다.

(세종행복교육지원센터는 협력의 기본 토대)

“민·관·학 주체들의 소통과 협력을 활성화하기 위해 필요한 지원 내용으로, 행복교육센터 역할 확대, 협의체 운영, 소규모 거버넌스 지원 등에 대한 응답 적합성과 일치도가 높게 나타남. 이 중에서도 행복교육센터의 역할 확대가 강하게 요청되는 바, 이는 민·관·학 주체들이 소통하고 협력하기 위한 기본 토대를 만드는 작업이 우선 필요함을 강조하는 것으로 해석할 수 있음”(20년 결과보고, 113).

(소통과 협력 플랫폼이 있으면 공간발굴에 기여)

권역별 읍면동장, 주민자치회, 아파트입주자 대표, 학교, 활동가 등이 모아 마을학교에 대한 개념을 설명하고 함께 만들어야 할 마을 공동체에 대해 거버넌스 조직을 만들어야 함. 각 조직별로 실무자 한 명씩 정하고 실무적으로 소통할 수 있는 단톡방이 됐든 밴드가 됐든 SNS 소통 공간을 마련하면 공간에 대한 협조와 공동체 안에서 함께 할 수 있는 프로그램이 더 다양해 질 수 있음. 마을학교가 보다 원활하게 운영되어지고 세종시 전체로 확대되기 위해서는 지역공간 발굴이 매우 필요함. 현재 새샘마을6단지과 수루배마을2단지, 수루배마을1단지는 <담너미>라는 마을공동체 네트워크를 설립하여 마을 간 프로그램과 공간을 나누고 있음. 지역공간 발굴을 위해서는 가장 먼저 마을 간의 교류가 우선일 듯 함(20년 결과보고, 54).

다. 협력과정 단계: 파트너십을 구축 유지하는 공동활동 및 프로세스

1) (대화) 사업추진 과정에 직접적인 대면 회의, 다양한 협의회 등이 활발히 있었습니까?

협력적 거버넌스의 의사결정 과정은 면대면 대화를 전제로 한다. 면대면의 직접적인 대화를 통해 합의가 구축되고, 합의를 주춧돌로 삼아 참가한 이해관계자들 간의 협력이 진행된다.

세종행복교육지원센터의 협력체제 구축은 조례에 근거하여 이루어졌기에 면대면 교류와 협력이 공식적으로 이루어졌다. 시청이 중심이 되어 설립한 조직이지만, 시청의 교육업무 담당국장과 교육청의 담당국장을 공동 위원장으로 한 협의체를 운영하여 교육청과 시청의 협력 하에 센터가 운영될 수 있도록 하였다. 이외에도 민간위원으로 교육현장에서 활동하였거나 활동하고 있는 교육 분야에 경험이 풍부하고 식견을 갖춘 사람, 방과 후 활동 또는 체험학습 관련 사무에 종사하는 사람, 방과 후 활동 또는 체험학습 관련 사무에 지식이나 경험이 있다고 인정되는 사람 등으로 위촉하여 민간의 참여와 민주적 통제가 이루어 질 수 있도록 하였다.

세종행복교육지원센터 설립 후 협력적 거버넌스 형성을 위해 가장 강조한 것이 협의회, 참여학습모임, 강연회, 토론회 등이었다. 즉 면대면 대화의 기회를 최대한 확대하여 센터 설립 및 운영의 전 과정에 교육 참여 주체가 관여할 수 있는 장면이 마련되었다.

(대화과 협력)

참여학습모임은 민·관이 함께하는 공공숙의의 장으로서 앞으로 지속적인 토론과 의견공유의 과정을 거쳐 수렴된 의견은 지역사회와 공유하고, 센터 운영에 반영할 것이다(시청 담당자, 김새벽)

센터의 방향성과 사업 내용을 구성하기 위한 여러 차례의 협의와 논쟁이 있었습니다(교육청 담당자, 오하늘).

센터 기능과 방향, 사업계획 등을 심의하는 운영협의회를 정례화(매월 1회)하여 격의 없는 소

통의 자리를 마련하였고, 다양한 의견 수렴과 민·관·학 주체 간 교류 확대를 위해 실무분과협의회를 신설하여 상시적 협력이 가능하도록 하였다.

사업이 추진되는 과정에서도 현장 확인 및 인터뷰를 통한 실제적인 운영현황을 조사하고 분석하는 교육자원조사 사업에서 시청과 교육청에서 운영하고 있는 교육자원을 조사하는 과정은 협력의 시작 시점에서 각각의 주체들 간에 대화를 시작하는 계기가 되었다. 그리고 복합커뮤니티 마을 방과후 활동 사업에서는 주민자치위원회를 대상으로 청소년 프로그램 및 공간 등에 대한 필요성 설명회 실시 등 공감대형성을 위한 프로그램을 확대하였다.

자체 결과보고(2020) 자료에 따르면 민·관·학 주체가 자유로운 소통과 협력을 할 수 있도록 다양한 형태의 협의체가 운영되어야 하고 이런 협의체를 지원하는 시스템도 필요하다고 주장하고 있다.

(협력 지원시스템)

“세종 마을교육공동체 활동이 관(官)의 일방적 사업이 아닌, 구성원들의 요구와 필요에 의한 교육 운동으로 실천되기 위해서는, 민·관·학 주체들의 빈번하고 자유로운 소통과 협력이 선행되어야 함. 이를 위해서는 행정적 협의체 구조뿐 아니라, 자유롭고 유연한 의견 교환 및 조정이 일어날 수 있도록 지원 시스템을 마련(예컨대, 순천의 정담회 시스템, 충주의 시민협의체)할 필요가 있음. 나아가 마을교육공동체 활동에 대한 참여 주체들 간 공감대 형성을 지원해야 하며, 소통 과정에서 발생하는 갈등을 해소하기 위해 지원하여야 함”(20년 결과보고, 113)

(학교교육과정과 마을교육자원의 연계 활성화)

학교와 마을이 만나야 함. 학교교육과정의 이해를 높이고 마을의 교육자원에 대한 소개와 이를 연계할 수 있도록 협의체를 구성해야 함. 협의체에서 학년별, 과목별, 지역별로 자료를 정리하고, 서로 필요한 사항을 논의해야 함. 논의가 되면 교사나 마을교사를 대상으로 설명회 등을 연례적으로 해야 함.(20년 결과보고, 57)

2) (신뢰) 협력적 의사결정에 필수적인 신뢰와 공감대가 형성되어 있었습니까?

시청과 교육청 간에 민·관·학 연계 협력의 조정자로서 학교와 마을, 지역 사회가 유기적으로 협력할 수 있는 플랫폼 구축에 깊은 공감대가 형성되어 있었다.

세종시는 새롭게 조성된 도시로 민간 주도의 협력 구조가 취약하였기에 초기에 신뢰 형성에 어려움이 많았다. 지역 교육에 관여하는 시민단체가 형성되어 있지 않았고, 기존의 시민 단체의 역량도 미흡한 수준이어서 시청과 교육청이 이러한 시민단체의 활동을 지원할 필요성이 있었다.

시청과 교육청은 세종행복교육지원센터가 마을과 학교를 연계한 체험학습 및 방과후활동의 허브기관으로서 설립 취지와 활동 방향을 알리기 위해 읍면동 주민자치위원회를 대상으로 순회설명회를 개최하였다. 이러한 순회설명회를 통해서 세종행복교육지원센터가 지역사회와 협력을 위한 교두보가 될 수 있도록 하였다.

세종행복교육지원센터가 지역 교육의 허브 역할을 할 수 있을 것이라는 주민들의 신뢰 형성은 지역 교육거버넌스의 협력 형성과 협력적 의사결정에 필수 요건이기에 초기에는 관이 주도하여 신뢰형성을 위한 활동을 한 것으로 평가된다.

세종행복교육지원센터의 비전은 ‘함께 소통하는 교육이 문화가 되는 행복교육 공동체’이다.

시청과 교육청이 ‘아동과 청소년의 행복한 성장’이라는 공동목표를 위해 조례제정과 센터 설립에 유기적으로 협력할 수 있었던 것은 양 기관이 갖고 있는 교육의 사회적 기능에 대해 일치된 입장을 갖고 있었기 때문이다. 특히 시장과 교육감이 이러한 비전과 목표에 공감하고 있었기에 지역 교육거버넌스의 협력이 활성화 될 수 있었다.

(비전 제시)

“아동과 청소년들의 방과후 생활에 대한 지역사회의 역할이 중요해지고 있다. 지역이 함께 아이를 키우는 따뜻한 마을교육공동체 형성을 위해 세종행복교육지원센터가 든든한 구심점이 되기를 기대한다.”(보도자료 2019, 시장)

“학교와 지역사회가 연대해 마을 곳곳에서 배움이 일어나도록 했다. 세종마을학교와 동네방네프로젝트 등을 더 확대 운영했으며, 시청과도 긴밀히 협력해 세종행복교육지원센터를 설립함으로써 지역사회의 양질의 교육자원을 조사·발굴하고 학생들에게 다양한 교육기회를 제공하는 토대를 마련했다”(보도자료 2019, 교육감)

“교육을 매개로 마을에 공동체적 가치가 확산되고 지역 시민들이 교육의 관찰자와 참여자가 되어 온 마을이 아이를 함께 키우는 교육생태계를 조성할 것”이며 “앞으로 세종행복교육지원센터가 마중물 역할을 다할 수 있도록 최선의 노력을 다하겠다.”(홍보계획 2019)

행정문화와 관행이 상이하므로 상호 신뢰도 탄탄하지는 않았다고 생각합니다. 단 업무 추진 과정에서 어려움을 극복하기 위해 무수히 대화하고, 서로가 가진 장점을 인정하고 사업을 추진한 후 여러가지 효과를 경험하게 되었어요. 학생과 학부모의 지지와 호응, 성과 등이 나타나면서 자연스럽게 상호신뢰를 형성하게 된거죠(행복교육지원센터, 현이슬).

3(현신) 행정기관 및 참여기관은 협력사업에 헌신적으로 참여하였습니까?

시청과 교육청은 지역교육네트워크 구축, 마을교육공동체 활성화 지원, 교육자원연계 프로그램 확대 등 3대 추진 과제의 세부 사업에 대해 상호 대립이 없었으며, 마을 교육 공동체의 저변 확대, 학교의 지역사회 교육기능 제고라는 각 기관의 본연의 목적과 공동의 과제에 대해 합의하고 사업 추진에 적극적인 모습을 보여주었다.

민·관·학이 공동으로 참여하는 교육 모니터링을 추진하여 방과후 프로그램에 대한 만족도를 높이고자 하였다. 세종시의 협력적 거버넌스 형성에 핵심적인 역할을 한 사람은 세종시장, 세종교육청 교육감 그리고 혁신교육을 지향하는 선생님들이었다. 다만, 직접 업무를 수행하는 실무자들의 노력과 헌신을 유도하기에는 어려움이 있었던 것으로 볼 수 있다.

(헌신적 참여)

참 잊은 게 있습니다. 이런 세종시 교육거버넌스 탄생이 있기까지 최00 세종시육감과 강00선생님, 그리고 관계 직원 분들의 열정이 뒷받침되었다는 사실도 기록으로 남겨둬야 할 것 같습니다.(지역주민, 홍노을)

시청과 교육청이 기관장 공약 사항을 대하는 관점은 다소 차이가 있어요. 처음부터 센터에 헌신적으

로 참여했다고 보기는 어려워요(교육청 담당자, 오하늘).

4(이해) 참여기관은 본연의 목적과 공동의 과제를 이해하고 사업을 적극 추진하였습니까?

공동의 이해, 목표의 공유를 위해 세종행복교육지원센터 비전 선포식 및 컨퍼런스를 개최하였다. 참여학습모임 활동과 비전수립 토론회를 통해 수립된 비전을 시민들과 공유하고 센터가 나아가야 할 방향을 정립하였다. 비전 선포식에는 시장, 의장, 교육감, 국가교육회의장, 교원, 학부모, 학생 등이 참여하여 세종 교육의 비전을 공유하는 장소가 되었다. 이러한 비전 선포식은 공동의 목표와 이해를 갖는 기회를 제공하였다. 세종행복교육지원센터 설립 및 운영과정에서는 혁신교육에 대한 공동의 이해와 목표가 있었다.

(공동의 이해)

“지금 전국에는 진보교육감들이 이런 거버넌스 형식의 교육살리기 방법의 하나로 혁신학교 바람이 불고 있습니다. 진보교육감 하면 ‘혁신학교’를 떠올릴 만큼 혁신학교는 이제 모르는 사람이 없습니다. 경기도의 김상곤 전교육감이 시작한 혁신학교는 서울의 ‘서울형 혁신학교’, 경기도의 ‘혁신학교’, 강원도의 ‘행복더하기학교’, 전라남도의 ‘무지개학교’, 광주광역시의 ‘빛고을혁신학교’, 전라북도의 ‘혁신학교’ 충청남도의 ‘행복공감학교’... 등으로 이름은 다르지만 교육을 살리겠다는 같은 뜻의 다른 이름의 학교입니다.”(토론회 자료집, 2020, 강연자, 김00)

교육과 마을을 주제로 해서 어른들이 다함께 모인다는 것 자체가 정말 감동이고 이것이 세종시 전체로 꼭 번져나갔으면 좋겠습니다(보도자료 2019, 교육감).

소담동에 대한 소속감을 느끼는 것 같아요(지역 주민, 홍노을).

아이와 시민이 함께 학습하며 온 마을이 함께 키우는 아이들, 모두의 아이를 생각하는 학부모의 인식 전환이 있었기에 마을교육공동체의 성공 가능성을 찾을 수 있었지요(시민단체, 최단풍)

자체 결과보고(2020) 자료를 보면 세종행복교육지원센터 사업에 대한 공통된 인식을 확인할 수 있었다. 마을교육공동체 활동의 필요성에 대한 공통된 인식은 학교와 마을 관계자, 센터, 시청, 교육청 관계자들 사이의 자발적 협력을 형성하는 데 의미있는 영향을 미치고 있었다.

(공통된 인식, 이해)

세종에서 활동하는 마을교육 리더들에게 마을교육공동체 활동이, 아동·청소년, 그리고 주민 모두의 성장을 위해 필요할 뿐 아니라, 궁극적으로는 지속가능한 마을의 발전을 도모하여야 한다는 인식이 형성되어 있음을 확인할 수 있었어요(학교 관계자, 박가을)

“이러한 인식에 기반하여 마을교육공동체 구축을 지향하는 교육운동이 마을공동체의 발전적 비전과 맞닿아 있음을 참여 주체들이 스스로 확인하는 과정을 지원할 필요가 있음. 즉, 마을의 아동·청소년이 건강하게 성장하도록 학교와 마을이 협력함으로써 지역적 정체성을 함양한 시민을 길러내고, 이러한 시민들의 힘이 모여 지속가능한 마을 만들기가 가능하다는 것을 확인할 수 있도록 지원해야 함”(20년 결과보고, 112).

정책사업의 필요성에 대해 공감하고 있었고, 더 나아가 마을교육공동체 사업이 세종 교육이 지역사회와 함께 성장하는 데 기여할 것이라는 긍정적 기대를 갖고 있었다.

서로 다른 개성이 넘쳐나는 도시로 새로운 문화를 형성하고 공동체성을 형성하기 위해 서로의 개성을 하나로 연결할 마을교육공동체가 필요하다는 인식이 확산되었고, 신생도시의 한계를 극복하고, 기존의 교육이 갖고 있는 문제를 극복하여 새로운 터전에서 제대로 된 교육을 학생에게 해야 한다는 공통의 인식이 있었다. 그리고 이러한 과정은 지역과 함께하고 지역이 배움터가 되어야 한다고 생각하고 있었다.

교육청의 관주도적인 교육과 차별화된 새로운 교육에 대한 기대, 요구는 세종행복교육지원센터 운영에 공감하고 지지하는 기반이 되었다.

(공감, 이해)

“신생도시로서 기존의 교육청 중심의 관 중심적이고 학교 중심적인 전통적 교육제도와 차별화된 교육의 필요성의 대두와 발전 가능성이 많기 때문에(토론회 자료집, 2020)”.

“마을이 학습의 장으로, 민·관·학이 열린 자세로 마을 안에서 학습, 교류, 체험 그리고 다양한 삶의 방식을 나눔으로써 공동체의식을 높이기 위해 필요하다고 생각합니다(행복교육지원센터, 현이슬). ”

5) (센터와 행정기관과의 사업처리 절차) 세종행복교육지원센터의 사업처리 절차는 수평적인 관계에서 효율적이었습니까?

자체 결과보고(2020)에 따르면 민·관·학 주체들 간의 소통과 협력의 확대가 필요하다고 인식하고 있었다. 전체 사업처리 과정에 민·관·학의 수평적 참여를 강조하고 추진하지만 참여자들은 보다 실질적인 수평적 협의가 필요하다고 생각하고 있었다.

(민관학 주체들간의 소통 협력 확대 방안)

민·관·학 주체들의 회의에 학생들과 학부모들의 의견이 적극적으로 반영되어야 하고 민·관·학의 주체들이 같은 목표를 설정하는 회의나 토론회는 더 강화될 필요가 있다고 생각합니다(시민단체, 최단풍).

시청의 목표와 방법을 유지하면서 시민들이 참여하도록 하는 소극적 방식이 아닌 기존의 관행과 방식을 뛰어 넘는 파격적이지만 실천 가능하고 새롭고 창의적인 아이디어들을 수용하고 있다는 것을 관계적으로, 제도적으로, 유형적으로 느낄 수 있도록 해야 한다고 생각 함. 민·관·학 교류의 중심에 행복교육지원센터의 역할이 중요함. 민·관·학 각각의 영역별로의 정책의 발굴 뿐 아니라 연계, 협력이 될 수 있도록 기획, 조정의 역할이 필요.(20년 결과보고,56)

조사결과를 보면 응답자의 50% 정도가 세종행복교육지원센터 사업추진과정에서 민·관·학이 수평적 관계라고 답하였다(세종행복교육지원센터, 2020). 현실적으로 교육청 및 시청의 담당자가 공무원이기에 민과 수평적 관계는 제도적인 한계가 있기에 동반자 관계형 문화가 중요하다고 할 것이다.

(수평적 관계 확대)

“수평적 관계로 갈 수 있다면 믿지만, 서로 간에 다가가는 방식이 서툴고 어려워하는 것 같음, 아직 까지 수평적이라고 생각하지 않음. 공동체 활동들을 하기 위해서는 무보수의 한계가 있다, 교육청 담당자님들과는 수평적 협력관계라고 느껴지나 마을사업에 따른 공무원들은 전혀 그렇지 않음. 관과 민의 수평적인 협력관계는 정책이나 제도적으로는 한계가 있으며 동반자 관계형 문화로 정착되어야 함. 상호 신뢰에 바탕을 두고 교육당국자와 민간이 동등한 책임과 권한을 가지는 관계임. 공무원은 직무를 수행하는 사람이고 활동가는 수익을 위해 활동하는 사람으로 서로의 목표가 하나로 일치하고 있지 않고 있기 때문에 활동가들은 예산을 집행하는 관과 수평적 협력관계가 아니라고 생각됨”.(20년 결과보고, 61)

행복교육지원센터에서 교육청 파견 근무자들은 실행적인 업무(거버넌스 형성과 활동, 복컴 마을방과 후 실행)를 하고 시청 팀장은 기획·조정·예산 업무를 담당. 각자의 전문성을 인정하여 수평적이고 효율적으로 업무했다고 여겨짐(행복교육지원센터, 송아침)

라. 결과단계

1) 세종행복교육지원센터 사업의 결과 및 협력의 활성화 정도는 어떠합니까?

자체 결과보고(2020)에 따르면 행복교육지원센터의 사업을 통해 학생들의 성장을 가장 큰 성과로 보고 있지만, 학생의 성장을 돕는 마을활동가, 학부모 모두 성장기회를 갖고, 지역사회가 성장할 수 있다고 보고 있다.

(마을교육공동체 활동을 통한 성장, 누가 성장해야 하나)

“학생, 주민, 교육자 등 다양한 주체가 성장하고 있으나, 마을교육자원에 속하는 주민들의 역량강화가 더욱 필요함. 참여하는 모든 학생들이 행복한 체험을 통하여 사회 공헌하는 민주시민으로 성장해야 되고 참여하는 시민들도 아이들이 변하는 과정을 보면서 보람을 느껴야 함. 마을에서 자라는 아이들의 성장이 가장 우선되어야 하겠지만 아이들의 성장을 도우고 있는 마을 활동가와 학부모님도 같이 성장을 할 수 있어야 함. 마을을 위한 진정한 활동으로 내가 사는 지역 마을이 함께 성장해야 한다고 생각함. 공동체 활동에 참여한 학부모, 학생, 가정 간 연계를 통해 마을을 뛰어넘는 지역사회, 모두가 성장 할 수 있다고 생각함(20년 결과보고, 86)”

2) 세종행복교육지원센터 사업에 대한 참여자의 평가(촉진, 저해)는 어떻습니까?

자체 결과보고(2020) 자료에서는 행복교육지원센터 운영은 공적가치의 공유 및 유지가 필요하다고 설명한다.

(자체평가 기능)

민·관·학 합동모니터단을 통해 프로그램별 운영현황과 참가자 만족도, 개선 사항 등을 평가 분석하여 우수 프로그램은 센터에서 인증하고, 언론·소식지 등을 통해 홍보하는 선순환 협력 시스템을 구축하였습니다(행복교육지원센터, 송아침).

(저해요인)

“마을교육 활동을 하나의 비즈니스 모형으로 이해하여 시장을 형성하려 하는 사람들이 늘어날 때, 마을교육 활동에는 이해관계가 반영되어 공적 가치를 유지하기 어려워질 수 있음. 이런 부분에서 사적

가치의 개입이나 마을교육의 사유화를 지양하고 공적 가치에 대한 인식 형성이 필요하다는 의견으로 해석할 수 있음. 나아가 다양한 참여 주체들 간의 의견 조율 및 갈등해소를 위해서도 마을교육 활동이 추구하는 공적 가치에 대한 공감대 형성은 매우 중요한 부분임”(20년 결과보고, 112)

2. 교육청·지자체 연계 중간지원조직의 협력적 거버넌스 과정 특성

세종행복교육지원센터는 ‘교육청과 지자체가 연계한 마을교육 협력모델 모범사례(세종의 소리, 2021.11.3.)’로 소개되면서 협력적 거버넌스 과정의 특성에 대한 고찰은 더욱 의미 있을 것으로 보인다. 앞서 내용분석 및 면담을 통해 나타난 세종행복교육지원센터의 협력적 거버넌스 과정 특성을 살펴보면 다음과 같다.

가. 협력의 트리거: 교육청과 지자체

세종시는 행정중심 계획도시로 전국에서 이주한 시민들이 공동체를 이루고 있다. 따라서 각자의 지역에서 이미 경험한 다양한 배경을 바탕으로 새로운 도시에 대한 높은 기대와 변화를 갈망하고 있다. 기존의 문화나 시스템을 답습하는 것이 아니라 구성원들에 의해 새롭게 조직하고 만들어 가야하는 상황이었다.

교육분야에서도 ‘새로운 교육모델’ 창출이라는 높은 수준의 교육정책과 지원을 요구하고 아울러 학부모, 시민사회도 함께 교육의 주체로서 참여하고자 하는 다양한 목소리가 존재했다. 시장과 교육감이 함께 선거공약으로 세종행복교육지원센터를 제시한 것도 이러한 맥락이라 할 수 있다. 다만, 기존의 자생적인 시민단체나 기관의 부족으로 초기에는 관이 주도적으로 이들의 협력을 이끌어 내야하는 한계가 존재하였다. 이러한 약점을 보완하기 위해 네트워크 형성과정 중 더 많은 대화와 학습, 토론 및 소통의 과정을 거쳤으며 이를 바탕으로 상호간에 신뢰가 구축되면서 긴밀한 협력을 이루게 되었다.

중간지원조직이 형성되는 과정에서 시민사회와 민간의 자발성과 자율성을 기초로 활동이 시작된다면 이상적이겠으나 현실은 그렇지 않은 경우가 많다. 시민사회의 변화와 의식이 무르익어 아래로부터의 변화를 기다리는 것도 의미 있으나 세종시의 특성상 이를 조기에 이끌어내는 트리거의 역할을 할 조직이 필요하기도 하다. 교육청과 지자체는 긴밀한 협력관계를 유지하면서 지역사회, 주민, 유관기관 등을 연계·협력하는 활동에 적극적으로 참여하여 이들을 교육주체로 세우는데 선도적 역할을 수행하였다.

나. 집단지성화: 학습모임

지역사회가 원하는 시민을 성장시키기 위해서는 모두가 함께 공유하는 교육의 방향과 목표가 필요하다. 그래서 세종행복교육지원센터에서는 수차례의 협의와 논의를 거쳐 ‘함께 소통하며 교육이 문화가 되는 행복교육공동체’라는 비전을 설정하고 비전 선포식을 통해 시민들의 참여와 협력을 유도하였다. 기존의 일방적인 비전설정 및 홍보가 아니라 비전을 형성하는 과정 또한 학습의 과정이라는 의미를 중요시한 결과라 본다.

또한 지속적인 ‘학습모임’을 통해 연대의식을 함양하고 세종의 교육 의제 찾기, 세종 교육

의제 실현을 위한 행복교육지원센터의 역할 등을 논의하면서 시민의 집단 지성을 강화하는 기회로 활용하였다. 다양한 강연과 토론회 등을 주최하고 정기적인 학습모임을 이를 통해 지역이 필요로 하는 교육활동과 내용, 마을교육공동체 지원 방안 등 여러 영역에 대한 학습이 지속적으로 진행되면서 학생의 성장을 목적으로 하나 이러한 과정을 통해 궁극적으로는 시민사회가 성장하는 경험을 하고 있다.

학습은 학생만을 대상으로 하지 않는다. 평생학습의 차원에서 학습은 일상적인 삶의 현장에서 이루어지며, 언제 어디서나 새로운 것을 고민하고 해결방안을 모색하는 가운데 이루어진다. 중간지원조직을 형성하고 발전시키는 가운데 지역을 학습사회로 변화시키고, 공동체가 숙의하는 풀뿌리민주주의를 경험하고 있다. 마을교육공동체나 미래교육은 지역의 교육력을 향상시키고 사회 구성원 모두가 함께 성장하는 집단지성의 사회를 상상하고 있음을 확인할 수 있었다.

다. 공익과 사익: 조화와 갈등

협력적 거버넌스는 다양한 이해관계자들이 결합하는 방식을 전제로 한다. 또한 관련자들이 교육공동체 형성 및 학생들의 건전한 성장을 지원하고 지역 교육력 향상이라는 공동의 목표를 가지고 협력하는 과정이라 볼 수 있다. 그러나 한편으로 각 구성원들은 각자의 참여 동기를 가지고 있고, 각자의 교육 철학을 실천하기를 희망하며, 이러한 활동을 통해 어떠한 이익을 얻을 수 있는가를 생각하게 된다. 특히 관 주도의 교육혁신에는 수많은 이익집단이 연류 될 가능성이 크고 그에 따라 다양한 갈등상황이 발생할 수 있음을 염두에 둘 필요가 있다. 모든 구성원들이 단일한 목적이나 교육적 이상을 가지고 참여한다고 보기에 한계가 있다. 그러기에 공동의 비전과 목표설정이 중요하며, 서로의 특수한 목적과 행동양태에 대해 상호 견제하고 여러 가지 갈등에 관해서도 상상하고 대비해야한다. 공익과 사익이 충돌할 때 어떻게 조정하고, 시장 매커니즘을 적용하고자 할 때 어떠한 방식으로 중재할 것인가 등은 중간지원조직의 성장과 발전을 위한 필요조건이라 할 수 있다. 본 연구에서도 나타났듯이 공적 가치에 대한 공감대 형성을 위해 지속적인 토론과 대화, 소통이 필요하며 함께 의사결정을 해나가는 민주적인 절차가 필요하다.

라. 기울어진 협력

‘세종행복교육지원센터는 아동·청소년에게 필요한 체험학습 및 방과후 활동 등 다양한 교육활동을 지원하기 위해 시청과 교육청이 협력하여 설립한 허브기관’이다(세종행복교육지원센터 누리집). 즉, 교육청과 지자체가 설립한 관 주도의 기관이나 유관 기관 및 민간과 수평적, 협력적 관계를 유지하고자 노력하고 있다. 그러나 본 연구 결과에서 나타났듯이 관 주도의 사업과 정책이 여전하고, 민간은 동원되거나 행정업무를 대행하는 듯한 경우가 존재함이 밝혀졌다. 실제 관이 주도한 다양한 중간지원조직이 존재하는데 수많은 전문가 자문위원회와 주민협의체 등은 실질적인 권한 없이 자문과 협의에 머무는 한계가 있음을 지적한 연구와 맥락을 같이 한다(김환희 외, 2017).

특히 주민직선제에 의해 탄생한 지방자치단체들은 민간과 협력하나 결과를 간과할 수 없기에 실적 위주의 접근과 결과 홍보에 집중하는 경향이 있다. 한편 민간은 예산과 안정적인 인력 공급, 초기 인프라 및 네트워크 구축 등의 측면에서 어려움이 있어 관의 도움이 필요한 실정이기도 하다. 서로의 필요와 요구가 만나는 지점에서 중간지원조직이 형성되고 있으나 상호간의 실질적인 협력은 한계가 있으며 힘의 불균형이라는 현실의 어려움이 존재하고 있다.

V. 협력적 거버넌스 활성화를 위한 제언

이 연구는 세종행복교육지원센터 정책 사업 추진 과정에서 협력의 발생과 협력의 촉진 및 저해 요인, 협력의 조건과 과정에 대해 분석하였다.

교육거버넌스의 새로운 대안으로 등장한 협력적 거버넌스는 교육참여자들 간의 협력적 참여와 기여를 통해 교육 문제를 해결하고, 새로운 교육적 대안을 찾아 해결하는 과정에서 주민들의 실질적인 참여를 확대하고 성과를 공유하게 하였다.

협력적 교육거버넌스의 운영은 기본적으로 학교교육의 강화에 초점을 두기 보다는 지역사회의 교육력 제고에 관심을 두고 있었다. 지역교육자원에 대한 논의 시 학교의 틀 안에서만 바라보는 것은 지역교육자원의 가능성을 축소시키는 결과를 가져올 것으로 보고, 지역의 모든 자원은 학교의 틀에서 벗어나 지역의 교육력 제고를 위해 어떻게 조직화해야 할 것인가에 관심을 두었다.

지역사회의 교육력 강화라는 큰 틀 내에서 학교가 교육적 기능을 보다 실질적으로 실현할 수 있도록 지역교육자원을 구축하는 것이 바람직하다. 이러한 관점에서 협력적 교육거버넌스의 협력이 일어날 수 있는 조건을 강화하고, 협력을 활성화하기 위한 조건을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 시청 및 교육청 주도의 협력적 거버넌스에서 지역 주민, 시민단체 중심의 협력 체계를 확대해야 할 것이다. 세종시 설립 초기에는 시청과 교육청의 정책적인 과제로 추진되었으나 점진적으로 지역주민, 지역의 시민단체, 학생 학부모가 중심이 되는 사업에 대한 지원이 도입·확대되어야 보다 지속가능한 협력적 거버넌스가 될 수 있을 것이다.

중간지원조직은 아래로부터 올라오는 자발적인 민의 실천과 위에서부터 시행하는 정책이 만나는 지점에 있다. 성공적인 중간지원조직을 위해서는 운영은 전문성을 갖춘 민에게 맡기고 관은 필요한 지원과 최소한의 개입을 하는 것이 교육공동체를 추구하는 미래교육의 모습이라 할 것이다. 학교의 원형은 ‘주민에 의한 마을 속 학교’ 이기에 초기는 행정주도의 협력구도에서 점차 민간 주도형 협력적 거버넌스가 될 수 있도록 장기적인 발전 목표를 가지고 중간지원조직의 운영을 점차 시민주도로 이동시켜야 한다.

둘째, 보다 지속가능한 협력적 거버넌스는 공동의 이해와 목표가 유지될 때 가능하다. 세종시 교육에 대한 시청과 교육청의 협력이 단순히 사업 단위의 협력이 아니라 지역 교육력 제고를 위한 인적 자원, 물적 자원, 프로그램 자원, 교육적 자원, 사회적 자본의 총체적 협력으로 이어지고, 지역의 마을이 교육의 장이 될 수 있도록 지역주민의 관심을 이끌어 내려는 노력이 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

셋째, 지역사회의 신뢰 형성과 유지가 협력적 거버넌스에서 매우 중요하다. 세종시는 구도심과 신도심 간의 갈등, 좁은 지역이지만 지역 간의 양극화가 심화되고 있다. 구도심과 신도심 주민들이 교육적 문제로 대립하지 않도록 정책적 배려가 필요하며, 시청과 교육청은 지역 간의 격차 해소를 위한 교육정책을 적극 추진해야 할 것이다.

넷째, 지역사회의 교육력 향상에 초점을 두어야 한다. 학교의 교육활동이 지역사회로 이전되거나, 지역사회의 교육 인력이 학교로 들어오는 인적, 교육적 교류를 제한할 것이 아니라 지역의 교육력을 통합적으로 분석하여 교육이 문화가 되는 교육공동체가 될 수 있도록 해야 할 것이다. 지역의 교육력은 지역의 문화, 산업과 연계될 때 그 효과가 제고 될 수 있기에 지역의 우수인재를 산업과 문화에서 소비하는 구조를 만들어 나가야 할 것이다.

오늘날 사회 구성원들은 필요에 의해 여러 형태의 다양한 거버넌스를 형성·유지하면서 복잡성 속에서 개별화를 추구한다. 본 연구는 세종시행복교육지원센터를 연구대상으로 하여 분석한 결과이므로 일반화의 한계를 가진다. 그러나 역설적으로 중간지원조직은 그 조직이 배태될 수밖에 없는 사회·문화 속에서 생성되는 것이기에 개별적 특성을 가지는 것은 일면 타당해 보인다.

참고문헌

- 고광용 (2014). 치구 마을공동체 네트워크와 중간지원조직의 역할 비교연구: 서울시 동대문구와 성북구의 비교를 중심으로, 국민대학교 사회과학연구, 26권 2호, pp.131-159.
- 김두순, 권지윤, 배성의f(2020). 마을 만들기 중간지원조직의 역할 - 근거이론 연구방법의 적용 -. 한국자치행정학보한국자치행정학회
- 김용련(2015). 지역사회 기반 교육공동체 구축 원리에 대한 탐색적 연구. 교육행정학연구. 제23권 제2호. 259-287.
- 김지현(2016). 중간지원조직과 거버넌스. 희망이슈, 5호, 1-7.
- 김태영(2016). 사회적경제 영역의 광역단위 중간지원조직 역할 수행 분석: 근거이론 연구방법의 적용표지. 고려대학교 정부학연구소정부학연구정부학연구 제22권 제2호, 81-125.
- 김환희, 박경주, 이유경(2017). 마을교육공동체 사례연구를 통한 협력적 거버넌스 구축 방안 연구. 전북: 전북교육정책연구소.
- 마상진(2011). 사회적기업 역량강화를 위한 중간지원조직 육성과 네트워크 활성화. 한국농촌경제연구원 기본연구보고서.
- 박영선 · 정병순(2019). 중간지원조직 공익활동 역량 강화방안. 서울연구원.
- 박종석(2017). 지역혁신을 위한 사회적경제 중간지원조직 연구.
- 세종행복교육지원센터(2020), 2020년 민·관·학 참여학습모임 열린토론회 자료집.
- 세종행복교육지원센터(2020), 사업결과 보고서.
- 세종행복교육지원센터 사업 운영 기본계획(2019)
- 세종행복교육지원센터 사업 운영 기본계획(2020)
- 세종행복교육지원센터 업무계획 정례 브리핑 자료(2019)
- 세종행복교육지원센터 비전선포식 세부계획(2019)
- 세종행복교육지원센터 비전선포식 및 컨퍼런스 자료집(2019)
- 세종행복교육지원센터 홍보 인식 확산 추진 계획(2019)
- 세종행복교육지원센터 보도자료, 충청투데이(2019)
- 신상준, 이숙정, C. 햄든 터너(2015). 협력적 거버넌스의 성공요인과 과정. 한국지방자치학회보 27(2). 79-111.
- 오단이 · 정무승(2015). 지역사회문제 해결을 위해 창업한 사회적기업가가 바라본 한국 중간지원조직 연구. 한국사회복지행정학회.
- 이명석(2010). 협력적 거버넌스와 공공성. 현대사회와 행정. 20(2). 23-53.
- 이선호, 오범호, 김지하, 김민희, 천세영(2014). 기초자치단체 교육지원 활동 특성 분석 연구. 교육재정경제연구 제23권 제3호. 127-154.
- 이인희(2013). 교육거버넌스 관점에서 본 소규모 학교 통폐합 정책 분석. 탐라문화. 42.347-375.
- 이종재, 이차영, 김용, 송경오(2012). 한국교육행정론, 교육과학사.
- 정서린, 기영화(2019). 지방정부의 교육거버넌스 사례연구 : 부산시 사하구. 교육문화연구. 제25권 제3호. 251-268.
- 조만형, 김이수(2009). 협력적 거버넌스 구축에 관한 실증적 연구: 광명시와 구로구간 환경기초

- 시설 빅딜 사례를 중심으로. 한국사회와 행정연구 . 20(2):215-239.
- 조은영·김광구(2018). 정부사업의 중간조직 분석을 통한 협력적 거버넌스 구축 과정 연구: 서대문구 영천시장을 사례를 중심으로. 공존협력연구 4(2), 109-135.
- 주정훈, 강민정, 김세희, 김보영, 최정윤(2017). 학교와 자치구가 협력하는 마을방과후학교 운영 방안 연구, 서울특별시교육청 교육연구정보원 교육정책연구소.
- 최준규,이현우(2019). 경기도 공동체 중간지원조직 기능 및 역할에 관한 연구. 경기연구원 연구 보고서
- 홍지오, 김용련(2018). 마을교육공동체 구축과정에서 나타나는 교육주민자치 실천에 관한 연구. 교육행정학연구. 제36권 제5호. 139-165.
- 홍창유(2020). 협력적 거버넌스를 통한 생태관광자원 관리 모델. 한국지적정보학회지 제22권 제3호 2020년 12월 pp.172~188.

Ansell, C., & Gash, A.(2008). Collaborative governance in theory and practice. Journal of public administration research and theory. 18(4): 543-571.

- 대평북컴 마을 방과후 세부운영계획(2019)
- 북컴 시범사업 계획(2019)
- 교육자원조사 추진계획(2019, 2020)
- 참여학습모임 결과 보고(2019, 2020)
- 참여학습모임 선진지 탐방 운영 계획(2019)

참고자료 : 인터뷰 질문지

1. 준비단계 <동인 및 초기조건>

- 1)(협력에 대한 기대) 교육청과 시청이 협력하고, 중간지원조직을 두면 △지역의 교육발전에 도움이 될 것이라 기대하였습니까?
- 2)(협력 주도자) 누가 교육청과 시청의 교육협력 사업을 적극적으로 주도하였습니까?
(여러 집단이 자유롭고 공평한 참여)
- 3)(선행 경험) 세종행복교육지원센터 사업추진 이전에 교육 유관기관 간에 협력과 갈등 사례가 있었습니까?

2. 의사결정단계 <협력관계를 형성, 조정하는 의사결정 행위>

- 1) (리더십)정책결정자가 비전을 설정하고 협력관계를 강화하여 사업 효과를 제고하려고 노력하였습니까?
- 2) (제도)협력을 할 수 있는 플랫폼, 제도적인 지원이 적절하다고 생각하십니까?

3. 협력과정 단계 <파트너십을 구축 유지하는 공동활동 및 프로세스>

- 1)(대화) 사업추진 과정에 직접적인 대면 회의, 다양한 협의회 등이 활발히 있었습니까?
- 2)(신뢰) 협력적 의사결정에 필수적인 신뢰와 공감대가 형성되어 있었습니까?
- 3)(헌신) 행정기관 및 참여기관은 협력사업에 헌신적으로 참여하였습니까?
- 4)(이해) 참여기관은 본연의 목적과 공동의 과제를 이해하고 사업을 적극 추진하였습니까?
- 5) (센터와 행정기관과의 사업처리 절차) 세종행복교육지원센터의 사업처리 절차는 수평적인 관계에서 효율적이었습니까?

4. 결과단계

- 1) 세종행복교육지원센터 사업의 결과 및 협력의 활성화 정도는 어떠합니까?
- 2) 세종행복교육지원센터 사업에 대한 참여자의 평가(촉진, 저해)는 어떻습니까?

장학의 시작에 대한 고찰

윤명선(충남대학교 박사과정)

요 약

이 연구는 미군정기 장학 용어가 처음 사용되었던 시대적 배경, 시기, 관련 인물 등 장학의 시작에 대해 고찰하여 장학 연구에 대한 기초 자료를 제공하고자 하였다. 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 시대적 배경면에서는 일제 강점기가 끝나고 미군정의 통치 아래 있었기 때문에 일제 강점기 시학 용어 대신 미국의 민주주의 교육 및 장학의 영향을 받은 장학이란 용어가 사용되었다고 여겨진다. 둘째, 시기면에서 중앙에서는 1945년 12월에서 1946년 7월 사이, 지방에서는 시학관과 장학관 등이 혼재되어 사용되다가, 1947년 이후 전면적으로 장학관, 장학사로 개칭되었고, 미군정 말기 업무의 명칭으로도 등장한 것으로 보인다. 셋째, 인물면에서 오택회의와 천연동회의의 주역인 이묘목, 오천석, 김성수, 유억겸, 백낙준, 김활란 등의 직·간접적인 영향을 받아 장학 용어가 사용된 것으로 보인다. 앞으로 장학의 의미와 관련하여 Inspection, Inspector, Supervision, Supervisor 등의 용어가 외국과 국내 문헌에서 어떻게 쓰였는지 밝히는 연구가 필요하며, 아울러 장학이 미국의 민주주의 교육의 영향을 받아 등장하였다면, 이후 장학이 왜 지도·감독적 경향의 장학으로 안착되었는지, 이에 관한 연구가 이루어질 필요가 있다.

[주제어] : 장학, 시학, 장학관(사), 미군정기

I. 들어가며

장학은 연수와 함께 교사의 전문성 신장을 지원하기 위한 활동이라고 할 수 있다. 그런데 장학하면 떠오르는 대체적인 이미지는 권위주의적, 지도·감독적 경향이 강하다는 것이다. 영어로 ‘Supervision’을 우리말로 ‘장학’으로 해석할 수 있는데, 여기서 “Supervision은 높은 곳에서 본다.”라는 의미로 ‘감독(監督)’의 의미를 담고 있다(백현기, 1961). 그래서 이러한 감독적 성향이 강한 장학이 시학(視學)이라고도 불리워, 우리나라에서는 일제 강점기, 그리고 미국에서는 1910년대까지 장학에 활용되었다(이윤식, 2015; 중앙대학교부설 한국교육문제연구소, 1974).

그런데 여기서 유의할 점은 본래 전통적인 시학의 의미는 일제 강점기의 시학과는 차이가 있다는 것이다. 즉 조선시대 시학의 의미는 임금이 성균관(成均館)에 거둥하여 유생들의 공부하는 상황을 돌아보던 일을 일컬었다(증보문헌비고 학교고 행학) 즉 이 연구에서 다루는 시학은 일제 강점기의 지도·감독적 경향의 시학으로 한정하고자 한다.

우리나라에서는 1945년 해방 이후 미군정 시기에 이러한 지도·감독적인 시학이란 용어 대신 장학이란 용어가 쓰이기 시작하였다(백현기, 1961; 정태범, 2002). 그렇다면 시학과 장학이란 용어가 내포한 뜻이 같은 것일까? 시학이란 한자로 ‘볼 시(視)에 배울 학(學)’이고, 장학이란 한자로 ‘권면할 장(獎)에 배울 학(學)’으로 그 의미가 차이가 있다. ‘시학’은 감독적 차원의 장학과 의미가 일치하지만 ‘장학’은 배움을 권장한다는 의미로 좀 더 부드럽고 민주적인 의미의 용어였음을 알 수 있다. 그래서 김형관 외(2000)는 장학의 변천을 기술하면서 미군정 시기를 ‘민주적 장학의 태동기’로 구분하기도 하였다. 즉 우리나라에서 ‘장학’의 시작은 적어도 용어상의 의미로는 민주적이었는데, 어느 시점에 지도·감독적으로 변화한 것으로 판단된다.

이 연구는 장학이란 용어가 처음 사용될 당시에 그 시작이 어떠하였는가에 대한 궁금증에서 출발하였다. 지금까지 장학의 시작에 대해 본격적으로 다룬 연구는 희소하다. 주로 「장학론」의 단행본에서 우리나라의 장학 변천에 대해 서술할 때 짧게 언급을 한다거나(김영식, 주삼환, 1990; 정태범, 2002), 교육사에 관한 단행본(오천석, 1975; 중앙대학교부설 한국교육문제연구소, 1974)에서 일부 엿볼 수 있을 뿐이다. 학술지에서도 미군정기의 교육을 다룬 연구를 통해 유추할 수 있는 내용이 부분적으로 기술되었다(정태수, 1988). 더불어 후술하겠지만 장학의 시작에 대한 견해 또한 선행 연구자별로 시기 및 내용이 달라 하나로 통일되어 있지 못해 이에 관한 정리가 필요하다. 무엇보다 민주적 장학이 지도·감독적 장학으로 변화하였다면 그러한 연구의 단초로 장학의 시작에 대한 연구가 선행되어야 함은 물론일 것이다.

이러한 문제의식을 바탕으로 이 연구에서는 우리나라 장학의 시작을 고찰하고자 한다. 그래서 그 시작이 지도·감독적 경향이 아니라 권면하는 민주적 장학이었다면, 이러한 장학이 어떠한 배경에서 처음 사용되었고, 언제 누구에 의해 시작되었는지에 대해 탐색하고자 한다. 그래서 이 연구가 앞으로 우리나라에서 장학이 민주적인 용어의 장학에서 감독적인 장학으로 변화한 경로에 관한 연구, 장학의 역사, 장학정책, 장학행정 연구 등에 있어 기초자료로 활용되기를 기대한다.

II. 장학의 시작은 어떻게 되어 있나?

우리나라에서 장학이란 용어는 1945년 이후 미군정 시기에 직급명으로 등장하였다(강영삼, 1994). 그런데 그 시작된 시기, 그리고 그것이 장학관인지, 장학사인지를 선행연구 마다 약간씩 다르다. 그러한 점에 대해 선행연구가 발표된 시기별로 정리한 것이 다음 <표 1>¹⁾이다.

<표 1> 연구자(기관)별 장학 직급명의 시작

학자	시기	장학관(성명, 임명 시기)	장학사
백현기(1961)	1946년 1월 26일	.	중등교육과와 초등교육과에 각 1명
중앙대학교부설 한국교육문제연구소(1974)	문교부 개편 이후	.	중등교육과와 초등교육과에 각 1명
정태수(1988)	1946년 1월 21일	초등교육과 1명(김용하, 1945년 12월 2일)	.
한국교육행정학회(1995)	1946년 1월	초등교육과와 중등교육과에 각 1명	.
정태범(2002)	문교부 개편 이후	초등교육과와 중등교육과에 각 1명	.
이윤식(2019)	문교부 개편 이후(1946년 1월)	.	초등교육과와 중등교육과에 각 1명

<표 1>의 백현기(1961)에 따르면 문교부직제는 1945년 10월 6일에 7개의 부분으로 조직되었다가 일주일 후인 10월 12일에는 부장실과 6과로 바뀌었다. 그리고 11월 16일에는 부장실·경리실 및 4과로 다시 조직되어 한민국장도 두었다. 그러다가 동년 12월 19일에는 한인부장을 임명하자 또다시 그 조직을 바꾸었고, 모든 직위는 한미 양측에서 마련하고 한미연락관실·부장보실·총무보실을 신설하여 9개의 과로 나누었다. 이러한 과정을 거쳐 1946년 1월 26일 7국 21과의 기구로 그 조직을 개편하고, 중등교육과와 초등교육과에 민주적인 명칭과 임무를 띤 장학사를 각 1명씩 배정하였다. 즉 백현기(1961)에 의하면 1946년 1월 26일, 학무국이 문교부로 승격된 것으로 보이며, 이때 7국 21과로 조직이 개편되면서 중등교육과와 초등교육과에 장학사라는 직급명으로 장학이 시작되었음을 알 수 있다.

다음으로 중앙대학교부설 한국교육문제연구소(1974)에 의하면 해방후 미 군정청은 학무국을 문교부로 확대하여 7국 21과로 이를 구성하였고, 장학을 전담할 인원으로는 보통교육국 중등교육과와 초등교육과에 각 1명의 장학사를 배치하였다고 한다. 지방단위로는 각시도 내부부의 학무과는 학무국으로 확대되고, 1947년에는 여기에 소속되는 시학관과 시학을 장학관, 장학사로 개칭하여 지도·조언의 임무를 담당하게 하였다. 즉 이 선행연구에 의하면 중앙에서는 장학이 정확한 시기는 밝히지 않았지만 문교부로 확대된 시기에 장학사라는 직급명으로 시작된 것으로 보인다. 그리

1) <표 1>은 선행연구에서 장학의 시작에 대한 시기와 내용이 다른 대표적인 연구만을 선정하여 선행연구를 발표한 시기별로 정리하였는데, 이 중 이윤식(2019)은 백현기(1961)와 견해가 비슷하지만 2019년 가장 최근의 연구이므로 함께 기술하였다.

고 지방에서는 1947년 이후 시학관과 시학을 각각 장학관과 장학사로 명칭 변경하면서 장학이 출발하였음을 알 수 있다. 여기서는 일제 강점기 시학이 장학의 옛 명칭이기도 하면서 장학사라는 직급의 명칭이기도 함이 드러난다.

정태수(1988)는 미군정기 학무국과 문교부의 개편을 비교적 자세하게 기술하고 있다. 그에 의하면 학무국은 해방 이후 6차례 개편되었고, 그 중 제5차 학무국 기구하의 요직자 중 1945년 12월 2일자로 임명된 초등교육과 장학관에 김용하가 있었다고 한다. 이 선행연구 자료가 장학의 시작을 가장 구체적으로 보여주는 것이라 생각된다. 그런데 이 논문에서 5차 학무국 기구로 정비된 시기는 1946년 1월 21일로서 이때 국장실, 그 외 3실, 7과로 조직되었다고 언급하였다. 그리고 이러한 설명은 학무국의 명칭이 약간 다르지만 오천석(1975)의 저술과도 일치한다. 또한 학무국이 문교부로 승격된 것은 군정 법령 제64호(1946.3.29.)로 이때 7국 1관 21과로 확대 개편된 것으로 보인다. 즉 정태수에 의하면 장학은 1945년 12월에 장학관이라는 직급명에서 시작되었고, 학무국이 문교부로 승격된 시기는 1946년 3월로 여겨진다. 그렇다면 앞서 백현기(1961)의 7국 21과로 문교부의 조직이 개편된 시기인 1946년 1월 26일과는 다소 차이가 있음을 알 수 있다.

다음으로 한국교육행정학회(1995)에 의하면 1946년 1월에는 중앙의 학무국을 3실 7과로 편성하여 초등교육과와 중등교육과에 장학관 1명씩을 배치하여 장학 임무를 맡게 하였다. 그리고 1946년 3월에는 내무부의 학무국이 문교부로 승격되어 7국 1실 21과로 조직·개편되었다. 또한 각 시도에 있던 학무과도 학무국으로 승격되어 우리나라 장학제도의 기틀을 잡게 되었다고 한다. 이 연구에 의하면 1946년 1월 학무국 시기에 장학관의 명칭으로 장학이 시작된 것으로 보인다.

정태범(2002)에 의하면 중앙의 학무국을 문교부로 확대 개편하여 7국 21과로 구성하였으며 문교부에 중등교육과와 초등교육과에 장학관을 각각 1명씩 배정하였다. 가장 최근 연구인 이윤식(2019)에 의하면 1946년 1월에 다시 개편된 문교부에 7국 21과의 기구를 두고 보통교육국에 초등교육과와 중등교육과를 설치하여, 민주적인 명칭과 임무를 담당할 장학사가 각각 1명씩 배정되었다

이제까지의 선행 연구를 정리하면 장학의 시작은 시학과 시학관을 대체하는 장학사, 장학관의 직급명에서 출발하였음을 알 수 있다. 그 시기는 크게 중앙은 1945년 12월, 1월, 3월 이후 중 하나일 것으로 보이며, 지방은 대체로 1947년 이후일 것으로 추측된다. 더불어 이러한 연구에서는 장학이란 용어 사용을 주도한 인물 등에 대한 설명은 없다. 그래서 이 연구에서는 장학이 시학을 대체했다면 그 시대적 배경이 어떠한 것인지 알아보고, 보다 구체적인 시점, 그리고 장학이란 용어가 누구에 의해 처음 사용되었는지 그 실마리를 찾고자 한다.

III. 장학 용어는 어떠한 배경에서 사용되기 시작하였나?

장학의 시작을 살펴보기 위해 우선 당시의 시대적 상황에 대해 알아보고자 한다. 관련하여 장학이란 용어를 이해하기 위해 바로 그 직전의 용어인 일제 강점기 시학에 대해 살펴보고, 장학이란 용어의 사용과 관련이 있다고 여겨지는 이 당시 미국의 교육과 장학에 대해 고찰하고자 한다.

1. 시대적 상황

1945년 8월 15일, 제2차 세계대전에서 연합군측이 일본군을 굴복시키고 승리를 거둠으로써 우리나라는 36년간 잃었던 주권을 회복하고 나라를 재건할 기회를 갖게 되었다. 하지만 8·15 광복을 맞이하여 일본의 제국주의 세력이 물러갔다고 해서 곧 우리에게 통일된 조국의 독립이 주어지는 않았다. 즉 남과 북에 미군정과 소련 군정이 들어선 것이다. 일제의 굴레에서 벗어난 기쁨이 채 가시기도 전에 민족의 분열과 국토의 분단이 싹트던 시기가 이 미군정 3년 동안이었다(손인수, 1998).

미군정은 1945년 8월 15일 일본이 연합국에 항복함에 따라 남한에 진주한 미군이 1945년 9월부터 1948년 8월 15일 대한민국 정부가 수립되기까지 3년간 38도선 이남지역에서 시행했던 군사 통치이다. 일본이 패망하자 미국과 소련은 1945년 8월 25일 한국의 38도선 분단점령을 발표하고, 이어 맥아더 사령부가 미군에 의한 남한분할 정책을 발표함에 따라 9월 8일 하지 중장 휘하의 미군이 인천에 상륙함으로써 향후 3년간의 미군에 의한 남한의 군정이 시작되었다(손인수, 1998; 정태수, 1988). 즉 미군은 해방일로부터 25일이 지난 9월 8일에 한반도에 들어와 9월 28일에 제주도에서 일본의 항복 문서 서명을 받는 등 느린 속도로 한반도 장악을 진행하였다. 또한 한국민에 의한 통치 기구를 두지 않고 미군에 의한 직접통치에 들어갔다(정태수, 1988).

그래서 해방 이후 우리나라는 정치, 경제, 사회, 교육 등의 전반적인 분야에서 미국의 영향을 받을 수밖에 없었다. 그런데 교육에 있어 미군정의 근본 방침은 일본의 전체적 교육체제를 지양하고 미국식 민주주의 교육을 실시하도록 하도록 하는 것이었고, 이 민주주의 원칙하에 한국인이 원하는 대로의 교육제도를 마련하도록 하는 것이었다(백현기, 1961).

또한 당시 국내는 해방에서 온 흥분이 가시지 않았고, 국내 정당간의 파쟁과 한국에 대한 국제적 압력이 여러가지로 가해졌다(백현기, 1961). 또한 교육은 시급히 해결해 낼 일이 산적해 있으면서도 이를 유효하게 해결할 만큼의 인력, 재력, 경험, 지도력이 충분하지 못하였다(중앙대학교 부설, 교육문제연구소, 1974).

따라서 이러한 정치적 혼란과 사회적 불안 속에서 세워진 미군정의 교육면에서의 당면 과업은 민주주의 원칙 아래 교육에 관한 많은 문제에 유능한 한인 교육자의 조언을 확보하는 것이었다. 즉 미군정은 우리가 원하는 대로의 교육제도를 갖도록 하고자 했으며 우리 교육자의 의견과 견해를 경청하고자 하였다(백현기, 1961). 그리고 이러한 점은 이후 미군정에서 우리 교육자들이 활약할 수 있는 기회가 되었다.

한편 우리나라는 일제의 30여년 간에 걸친 한국어 말살 정책, 교수 용어와 생활 용어에 일본어 사용 강제 속에 한글이 잊혀져가는 상황 속에서 해방을 맞이하였다. 해방이 되자 우리 민족은 자동적으로 일본어로부터도 해방되었다. 해방 후 우리말 도로찾기 운동이나 한글 문맹퇴치 운동이 크게 일어난 것도 민족 교육권 회복 운동으로서 높이 평가해야 할 일이었다(정태수, 1995).

관련하여 미군정이 시작되자 맥아더 최고사령관 명의의 “조선 주민에게 포고함”이라는 포고 제1호(1945.9.7.)에서 “군정 기간중 영어를 가지고 모든 목적에 사용하는 공어(公語)로 함(제5조)”이라고 공포함으로써 공식적으로 일본어 사용은 철폐되었고, 9월 29일에는 “조선 학교에서의 교훈 용어는 조선어로 함”이라는 군정 법령 제6호에 의하여 한글이 합법적인 제 위치를 차지하게 되었다(정태수, 1995).

정리하면 장학 용어 사용의 시대적 상황은 미군정의 통치 아래 있었기 때문에 미국식 민주주의 교육이 도입되었고, 더불어 미군정이 우리가 원하는 교육제도를 수립하는 것에 대해 지지를 했으므로 우리 교육자의 의견이 중요했다. 이는 미군정기 학무국과 문교부에서 한인 관료들이 활발하게 활약했음을 짐작하게 한다. 한편 일제 강점기 민족말살정책에 따라 해방 이후 새롭게 우리 용어의 정의 및 정리가 필요했고, 일본어가 철폐되고, 영어가 공용어가 되었으며 학교에서 한글이 제 위치를 확보했음을 알 수 있다. 이로써 미국의 영향 아래 일제의 용어인 시학을 대신하는 장학에 대한 새로운 용어가 정립될 수 있는 시대적 상황이었음이 드러난다.

2. 일제의 시학

1910년 8월 29일 한일합방 조약 공포와 동시에 일본은 칙령 제318호로 한국의 국호를 조선이라 개칭하였으며, 다시 칙령 제319호로써 조선총독부를 설치하여 총독으로 하여금 육·해·공군을 통솔하고 일제의 한국에 대한 정무를 통할케 하였다. 조선총독관제(1910)에 의하면 그들은 조선총독하에 정무총감을 두어 총독을 보조케 하는 동시에 사부(내무부·도지부·농상공부·사법부)와 관방(총독관방)을 감독케 하였다(강길수, 1980; 백현기, 1961).

그리고 내무부 아래 교육에 관계되는 사항을 주무로 하는 학무국을 두었는데 학무국에는 학무과·사회교육과·편집과 3과가 있었고, 시학관은 학무과에 배치되어 교육에 관한 기획·조사·지도 및 감독하는 일을 담당하였다(백현기, 1961).

총독부 학무과에 배치된 시학관의 수는 4명이었고 도에는 시학관 1명과 약간명의 도시학을 두었으며 주요한 부에는 부시학을 두어 학사에 관한 시찰 및 감독을 맡아보게 하였다(강길수, 1980; 백현기, 1961). 시학의 업무사항은 1) 학교교육의 상황, 2) 학교와 그 임재지와와의 관계, 3) 국어보급의 상황과 그 시설, 4) 교육행정의 상황 5) 학사관계직원의 품행 및 근무의 상황, 6) 교육학·학예에 관한 제시설 및 서당에 관한 상황, 7) 특히 지령을 받은 사항과 필요하다고 인정된 사항(시학규정 제1조) 등이었다(백현기, 1961). 사실 조선총독부 학무국에 배치된 시학관의 수는 4명으로 고정되어 있지 않고 시기별로 다르며(강명숙, 2020; 이기훈, 2008), 총독부 학무국에 시학도 있었다고 하는 연구도 있다(강명숙, 2020).

1938년부터는 시학 기관과는 다른 각도에서 교학관제도를 설치하여 교학의 쇄신진흥에 관한 조사 및 지도감독을 맡아보게 하였다(백현기, 1961; 한국교육행정학회, 1995). 교학관은 대체로 시학관의 학사시찰과 비슷하지만, 언제나 시학관과 긴급한 연락을 취해야 했으며 시학관이 전문학교 이하를 대상으로 하였는데 반하여 교학관은 대학도 포함해서 교학하였다는 것이 특이한 점이라 할 것이다. 그리고 시찰에 있어서 학교뿐만 아니라 관계행정청·청년훈련소, 사회교육단체 등도 포함해서 행하였으며 특히 사상 관계의 사무가 가장 중요한 담당 업무였다.

이후 제2차세계대전이 발발하고부터는 시학 및 시학관은 미선계 사립학교에 대한 시찰과 일본 정신에 반항하는 한국인 교장·교감·교사들을 퇴직시키는 일까지도 맡아 온갖 감시와 부정을 자행하였다(백현기, 1961).

이렇듯 일제시대의 시학은 장학이 아닌 정치적 의도에 의해 만들어진 교육정책의 시행을 감시하고 통제하는 시학만이 존재해 왔다(정태범, 2002). 특히 당시의 식민지 교육적 교학 방침에 따라 한국인 학생들의 일본화 촉진, 한국인 교원들의 사상동태 감찰(督察)이 주된 임무가 되었다.

이들 시학관 및 시학은 거의가 일본인이었고 그들의 임무는 이렇듯 주로 사상감찰이었으므로 이후 해방으로 인한 공백기를 맞이하자 인적으로나 기능적으로나 존속될 수 없게 되어 그대로 폐지되었다(중앙대학교부설 한국교육문제연구소, 1974).

특히 강길수(1980)에 의하면 광복 직후 즉 조선총독부 마지막 학무국직제에 학무과, 청소년수련과, 종교과, 사회사업과 시학과, 기상과가 있었다고 한다. 이 중 시학과는 “교사와 교장의 임명 및 승진에 관한 계획, 법규, 감시, 추천을 국장에게 품하며, 국장의 자문을 받는 부서”라고 설명하였다. 즉 이렇듯 학무국에 교원의 인사와 감시의 업무를 담당하였던 시학과라는 부서가 따로 설치되어 있었다는 것은 일제 말기 지도하고 감독하는 시학이 더욱 강화되었음을 알 수 있다.

정리하면 일제는 우리나라에 조선총독부 산하 내무부 아래에 교육에 관계되는 사항을 주무로 하는 학무국을 두고 일본화 교육, 비한국인화 교육을 실천하였는데, 이 학무국에 시학관을 배치하여 교육에 대한 기획, 조사, 지도 및 감독을 담당하게 하였다. 지방의 도에는 시학관과 도시학, 주요부에는 부시학을 두어 학사에 관한 시찰 및 감독을 맡아보게 하였다. 특히 1938년부터는 각 도에 시학과 비슷한 교학관제도를 설치하여 대학도 교학의 대상으로 삼았고, 제2차세계대전 이후부터는 시학관과 시학의 주된 임무가 사상감찰이었다. 또한 일제 강점기 막바지에 조선총독부 학무국에 교원을 감시하는 시학과라는 부서까지 등장하였다. 이렇듯 일제 강점기 기획, 조사, 지도·감독, 사상감찰, 감시 위주의 활동을 한 시학이었기 때문에 해방 이후 다른 용어로의 정립이 필요하였을 것이다.

3. 미국의 교육 이론과 장학

1930년대 미국교육은 진보주의 교육의 시대로 학교도 보다 인간화되고 아동중심의 교육이 강조되었다(정태범, 2002). 이 시기 진보주의를 대표하는 인물인 듀이로서 그는 교육과정은 아동의 흥미에 바탕을 두어야 한다는 것, 교육에서 아동의 경험이 존중되어야 한다는 것, 그리고 학교는 사회의 축소판이라는 인식 등의 교육 원리를 강조하였다(이길상, 2013).

또한 시카고대학에서 1904년에 컬럼비아대학으로 옮긴 이후 그의 영향을 받아 지식 중심의 획일적 교육을 개선함으로써 민주주의를 확장시키고자 하는 킬패트릭의 프로젝트 교수법 등 교육 개혁 프로젝트들이 나타났다. 1916년에 저술한 ‘민주주의와 교육’은 듀이의 교육사상을 함축한 대표 저술이다(신태현, 정광순, 2016; 이길상, 2013).

한편 장학과 관련하여 미국에서는 19세기 후반에 학교와 교육구의 규모가 커지면서 전문 교육직으로 시학관(Inspector)을 별도로 임명하여 시학과 감독의 일을 담당하도록 하여 초보적인 장학의 전문화가 시작되었다. 20세기 초까지는 임명된 시학관이 교육감을 대리하여 위임받은 권한을 가지고 시학을 하게 되었다. 따라서 이때부터 시학관은 권위적 계선조직에서 참모적 전문가로 옮겨가게 되었다, 그러나 장학은 이때까지 행정의 연장선상에 있었다. 1910년대에서 1930년대에는 장학은 교육목표를 명세화하고 구체화하는 일부터 시작하게 되었다. 이러한 영향으로 과학적 관리와 관료제에서 강조하는 능률과 생산성 때문에 분업화, 기술적 전문화, 조직내 규율, 일의 절차, 문서에 의한 의사소통 등이 강조되었다(이윤식, 2015).

1930년대 이후 앞서 언급했다시피 인간관계를 중시하며 진보주의·민주주의 교육이 부각되는 변

화가 있었다. 이러한 분위기에 따라 학교행정가도 민주적 학교 운영에 많은 노력을 기울이기 시작하였다. 장학에서도 민주주의 이념과 일치되는 민주적 장학을 해야 한다는 요청이 일어났다. 장학에서 민주적 과정에 대한 강조와 행동과학의 적용이 관심을 끌게 되었다. 장학은 인간관계와 역동성 중시의 방향으로 바뀌기 시작하였다(이윤식, 2015).

이러한 방향 전환의 과정에서 장학이란 단어가 협동, 민주, 자문 등의 뜻을 포함하게 되었다. 장학담당자는 교사들이 최대한 능력을 개발할 수 있도록 교사들과 협동적으로 일하며, 좋은 분위기와 환경을 조성하는데 지도적 역할을 다하도록 노력하였다. 장학담당자는 교육과정 개발에도 중요한 역할을 했고, 칭호도 상담자, 조정자, 자원인사 등으로 불리게 되었다. 1930년대에서 1950년대 중반까지의 장학은 결과보다 과정을 중시하게 되었고, 또한 장학담당자도 종래처럼 교사의 직무수행을 판단하는 심판자가 아니라 교사가 더 잘 가르치고 발전할 수 있도록 도와주는 데 많은 관심을 가지게 되었다. 따라서 장학담당자와 교사 간에 협동적이고 민주적인 상호작용이 추구되었다. 종래 행정적이고 관료적인 장학으로부터 장학담당자와 교사가 협동적이고 민주적인 관계 속에서 수업을 중심으로 하는 장학으로 바뀌는 이 시기를 흔히 인간관계중심 장학, 민주적 장학, 협동적 장학의 시대라고 한다(이윤식, 2015).

정리하면 미군정기에 영향을 미쳤으리라 짐작되는 1930년대, 1940년대 미국의 교육은 듀이, 킬패트릭 등에 의해 진보주의, 민주주의 교육이 유행하였고, 그래서 미국의 장학 또한 협동적·민주적 장학이 주류를 이루고 있었음을 알 수 있다. 이러한 영향 아래 우리나라에서도 종전의 시학이 보다 민주적인 용어인 배움을 권장하는 장학으로 변화하였으리라고 생각된다.

IV. 장학 용어는 언제, 누구에 의해 시작되었나?

1. 장학 용어의 도입 시기

미군이 인천에 상륙한 것이 1945년 9월 8일이었고, 처음으로 학무국직제를 제정한 것이 그로부터 거의 한달 이후인 10월 6일이었다. 학무국은 이 시기를 포함하여 총 6차례 변경되었다. 1946년 10월 6일 제1차 학무국 기구는 학무과, 편수과, 검정과, 기획과, 문화 복지과, 기상과, 총무실로 총 6과 1실이였다. 종전의 조선총독부 학무국의 시학과는 폐지되었고, 당시 학무과의 기능은 초·중등학교, 교사교육, 의학, 체육, 성인교육, 음악, 과학에 대한 기능으로 장학 기능은 없었다(정태수, 1988).

정태수(1988)에 의하면 중앙에서의 장학 용어의 시작은 1946년 1월 21일 제5차 학무국 기구의 한국인 요직자의 직급명으로 나타난다. 제5차 학무국은 국장실, 연구기획실, 특별과목실, 총무실, 편수과, 초등교육과, 중등교육과, 고등교육과, 성인교육과, 교화과, 기상과 등 국장실, 그 외 3실, 7과로 조직되어 있었다. 그 기구하의 한국인 요직자에 김용하(임명일자: 1945. 12. 2.)가 초등교육과 장학관으로 있었다.

그런데 연구자는 장학의 시작에 대한 이러한 견해(정태수, 1988, 1995)를 다른 연구물에서는 발견하지 못하였다. 다만 단편적으로 김용하에 대해 그가 함경북도 종성(鍾城)중학교의 교사직을 시작으로 대구 사범학교 교장을 지냈고, 이때 실력을 인정받아 문교부 장학관에 발탁되었는데, 이 시기 남녀공학의 필요성을 처음으로 주장하면서 주목을 받기도 하였다고 언급되어 있는 것을 언론보도 등을 통해 알 수 있었다(제주일보, 2019; 한국학중앙연구원).

정태수(1988)의 연구는 ‘미군정기 한국 교육행정의 기구와 요원’을 살펴보고자 하는 것이었고 그 출처가 ‘USAMGIK, History of Bureau of Education’이었다. 아쉽게도 연구자는 원자료를 구하지 못하였다. 이후 정태수는 관련 내용을 1995년 「광복3년 한국교육법제사」로 출판하였고, 여기서도 그 부록에 보통교육국 초등교육과 김용하 장학관에 대해 동일하게 기술하고 있다. 한국교육행정학회(1995)에서는 이와 비슷한 시기인 학무국 시절 1946년 1월 장학관의 명칭으로 장학이 등장하였다고 언급하였다.

관련하여 앞서 살펴보았듯이 문교부로 승격 개편된 이후 장학관(사)라는 직급명으로 장학 용어가 등장하였다는 견해도 있다(백현기, 1961; 중앙대학교부설 한국교육문제연구소, 1974; 이윤식, 2019; 정태범, 2002).

미군정청은 군정 법령 제64호(1946.3.29.)로 조선정부 각부서의 명칭을 공포하여 종래의 국을 부로 승격 조치하였다, 이에 학무국도 문교부로 승격, 개편됨에 따라 사무 부서는 7국 1관 21과 20계로 나뉘었고, 문교부장에는 유억겸이 취임하였다. 그리고 7월 10일자로 시행된 문교부사무분장규정 중 <표 2>를 눈여겨 볼 필요가 있다(정태수, 1988).

<표 2> 군정청 문교부 제2차 기구표의 사무 분장표(1946.7.10. 시행)

국명	과명칭	분장사무
보통교육국	초등교육과, 중등교육과	초등·중등교육에 관한 입학, 지도, 통계, 설편, 인가, 법인, 의무교육, 장학위원

출처: 군정청 문교부, 「문교행정개관(1946)」 조사기획과, 1947.1.1. 3-6. USAFIK/G-2 문서를 재구성

위 표를 보면 1946년 7월 보통교육국에 초등교육과와 중등교육과가 있었고, 그 분장사무 안에 장학 위원이란 명칭이 등장하고 있어, 이 시기 장학이란 용어가 직급명 외에 업무에도 등장하고 있음이 드러난다.

한편 지방에서의 장학 용어의 시작은 직급명으로는 다음 <표 3>를 참고할 필요가 있다.

<표 3> 미군정기의 각 도 학무국 구성원

도명	직급명(성명)
경기도 (서울포함)	· 학무과장 김원규 · 중등계 시학관 이덕봉, 초등계 시학관 박철규, 시학 심원구, 김인수, 박중강, 윤형모, 박태원, 정명진, 송완수, 김운배 · 교육 군정관 신더 · 인천시 학무 책임자 홈·필드 · 학무계장 김형배, 시학 황광수 · 서울시 학무과장 장발
경상남도	· 학무과장 윤인구 · 초등·중등 총괄 장학관 추월영 · 뒤에 중등계장에 이수웅, 중등 시학에 조민하, 우신출, 이상철, 하점생, 초등계장에 윤치양, 초등 시학에 박정식, 이철우, 김두성, 이춘우, 김원여, 김원갑, 박한근

	· 관리계장에 이계순, 직원 김영곤, 김철년 · 도시사 교육 고문 김재준 · 군정관 존 에디아 중위
--	---

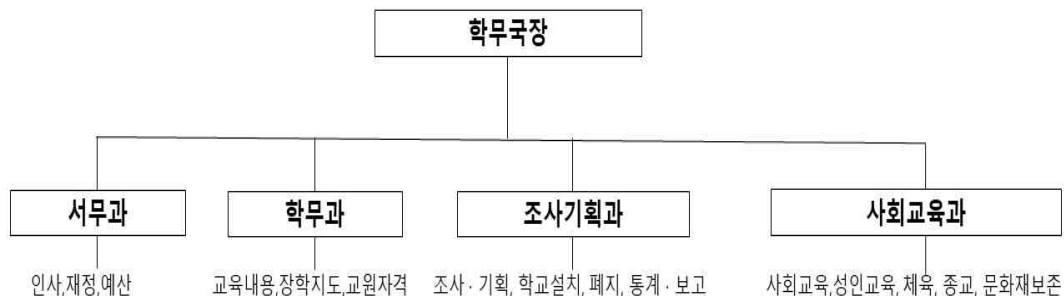
출처: 대한 교원 공제회 「교원 복지 신보」 해방교육 40년 1985-1989, 정태수(1988)를 재구성

위 <표 3>을 보면 미군정기 지방의 학무국 구성원에 경기도는 중등계 시학관에 이덕봉, 초등계 시학관에 박철규가 있지만, 경상남도에는 초·중등 총괄 장학관에 추월영이 있다고 되어 있다(정태수, 1988). 즉 이렇듯 미군정 기간에는 시학관과 장학관의 직급명이 혼재되어 사용되었다는 것을 알 수 있다. 그러다가 1947년에 시학관과 시학을 장학관과 장학사로 개칭하여 지도·조언의 임무를 담당하게 한 것으로 보인다(중앙대학교부설 한국교육문제연구소, 1974).

지방에서 장학이 업무 용어로 등장한 과정은 다음과 같다. 미군정 초기의 시·도의 교육행정은 형식상으로는 종전 일제 강점기의 기구에 따라 내무국에 예속되어 있는 학무과가 담당하고 있었으나 실질적으로는 내무국을 떠나 독립된 행정기구로 행세하였다(오천석, 1975).

또한 해방후 지방의 학무과에서는 일본인 학무과장과 직원들이 물러가게 되자 그 공백기에 각 도의 학무과에 근무하던 한국인 시학이나 각 학교에 근무하고 있던 한국인 중견층 교육자들간의 협의에 의하여 한때 중앙과는 관계없이 이들이 학무과를 접수한 곳도 있었다(정태수, 1988).

학무과가 정식으로 학무국으로 승격된 것은 1946년 10월의 일로써, 이 승격을 통해서도 미군정이 교육을 중요시했음이 드러난다(오천석, 1975). 미군정 말기의 시·도 학무국의 기구(오천석, 1975)인 다음 [그림 1]을 살펴 볼 필요가 있다.



[그림 1] 시·도 학무국 기구표

출처: 과도정부의 대한민국정부에 대한 문교부 사무인계서(등사물) 1948. 오천석(1975)을 재구성

위 [그림 1]은 미군정의 문교부가 1948년 대한민국정부에게 인계한 사무인계서 자료로 시·도 학무국 기구표에 의하면 학무과의 기능에 교육내용, 장학지도, 교원자격이 있어 지방 학무국의 학무과에 장학에 관한 업무가 명시되어 있음을 알 수 있다.

정리하면 중앙에서의 장학은 김용하가 장학관으로 임명된 1945년 12월부터 학무국이 문교부로 승격된 1946년 3월 이후에 장학관(사) 등의 직급명으로 시작된 것으로 보이고, 업무로는 1946년 7월 ‘장학위원’이라는 용어로 등장하였음을 알 수 있다. 지방에서도 직급명으로는 미군정기 시학관과 장학관 등이 혼재되어 사용되다가 1947년 무렵 시학관, 시학이란 용어가 장학관, 장학사로 개칭되었다. 업무로는 미군정기말 학무국의 학무과에 장학지도라는 업무가 있었다.

2. 장학 용어의 도입과 관련된 인물

장학의 시작과 관련하여 미군정기에 활약한 인물들에 대해 살펴보기 위해 먼저 미군정기 교육 행정 및 교육개혁에 영향을 미친 2개의 움직임에 대해 알아보고자 한다. 첫 번째의 움직임은 영자신문의 발행과 관련한 오택회의이고, 두 번째의 움직임은 교육자 모임인 천연동회의이다(정태수, 1995).

첫 번째 움직임인 영자신문 발간은 북아현동에 있는 오천석의 자택에서 비롯되었는데 이것이 오택회의(吳宅會議)이다. 오천석은 1945년 8월 17일 즉 해방 3일째 날에 서울시 북아현동에 있던 자신의 자택에 하경덕, 이묘목을 비롯한 친구들 즉, 과거의 미국 유학생들을 초대하고 해방의 기쁨을 나누면서 민족의 내일에 대비하여 진력할 것을 서로 협의하였다. 이 오택회의에서 협의된 사항은 영어를 통한 사회봉사, 말하자면 영자신문(The Korea Times) 발행이었다(정태수, 1995). 즉 이묘목, 오천석 등은 미국 유학생으로서 영어로 의사소통을 할 수 있는 인물들이었다. 그래서 이묘목은 이후 미군정 총 책임자였던 하지 중장의 통역을 맡게 되었고, 오천석 또한 학무국, 문교부에서 차장, 부장을 역임하면서 미군정에서 실질적인 교육행정을 이끌었다.

두 번째 움직임은 천연동회의이다(정태수, 1995). 미군의 진주가 확실해진 1945년 8월 하순의 어느날, 서울 서대문구 천연동 어느 집(김활란의 친구 집으로 빈 집이었다)에서 몇 명의 교육자들이 모였다. 오천석(당시 보성 전문학교 교수)·김성수(당시 보성 전문 학교 校主)·유억겸(당시 연희 전문학교장)·백낙준(당시 연희 전문학교 교수)·김활란(당시 이화 여자 전문학교장) 등 5인이었다(정태수, 1995).

학무국의 고문이었던 김성수, 초대 미군정 시기 학무국과 문교부에서 부장을 역임하였던 유억겸, 미군정 자문 기구였던 조선교육심의회 제1분과의 위원으로 활약하였던 백낙준과 김활란 등이 오천석과 함께 이 천연동회의의 주역들이었다(오천석, 1975; 정태수, 1995). 즉 오택회의와 천연동회의의 주역들은 미군정시기 교육행정에 있어 빼놓을 수 없는 인물들이었다. 그러므로 장학 용어의 시작과 관련하여 이들의 학문적 배경, 교육관, 사상 등을 살펴볼 필요가 있다.

먼저 이묘목은 1902년 12월 9일 평안남도 중화에서 태어났다. 1915년 평양 광성학교, 1922년 연희전문학교를 졸업한 뒤 공주 영명학교 교사로 재직하다가 도미하였다. 1925년 마운트유니온대학 학사, 1926년 시라큐스대학에서 도서관학 석사, 1931년 보스턴대학에서 철학박사 학위를 받았다. 시라큐스대학에서 사학을 강의하기도 했다. 이후 이묘목은 미군정 시기 한국어를 전혀 못하는 미군정 요인들이 통치하는 과정에서 통역정치라는 말이 나타날 정도로 실제로 등극하여 통역정치시대를 이끌어 나갔다. 특히 이묘목의 영향력은 절대적으로 이는 그가 미군정기 권력의 최고 정점에 있는 하지 사령관의 통역사라는 점에서 미루어 짐작할 수 있다(박소영, 2019).

따라서 해방 이후, 우리말과 우리글에 대해 재정립이 필요한 시점에 미국식 민주적 장학 용어가 문교부의 직급과 업무명으로 등장하게 된 것은 이묘목의 통역정치의 영향이 있지 않으나 추측해 본다. 관련하여 오천석의 미군정 학무국 참여는 앞서 영자신문(The Korea Times) 발행과 관련하여 인연이 있었던 오천석을 이묘목이 학무국의 수장이었던 라카드 대위에게 소개함에 따라 이루어진 것으로 언급되기 때문에(동아일보, 1976; 정태수, 1995) 이러한 추론을 더욱 반증한다 하겠다.

다음으로 오천석은 1921년 도미하여 아이오와주에 있는 코넬대학에서 유학 생활을 시작했다.

1925년 코넬대학을 졸업하고 뉴욕의 컬럼비아대학교 대학원에 입학하여 교육학을 공부하게 되었다. 오천석은 컬럼비아대학교 대학원에서 듀이의 후계자인 킬패트릭 교수에게 교육학 박사학위를 지도받았다(류호준, 2020).

오천석이 킬패트릭의 제자(류호준, 2020)였고, 그가 듀이의 민주교육에 대한 이론을 우리나라에 소개했다는 점(오천석, 2015)에서 당시 미국의 교육 이론인 민주주의 교육, 진보주의 교육을 전파하기 위해 노력하였음을 알 수 있고, 이러한 그의 교육 사상은 천연동회의의 나머지 인물들과도 비슷하였다.

왜냐하면 천연동회의에 참석한 이들의 교육사상이 당시 컬럼비아대학교의 듀이를 중심으로 전개된 진보주의교육 또는 새교육이라고 부르는 민주적 교육사상을 배경으로 하였기 때문이다(류호준, 2020). 오천석과 김활란은 컬럼비아대학교에서 듀이의 후계자인 킬패트릭에게 박사학위논문 지도를 받았고, 백낙준도 미국 유학 당시 듀이의 교육철학에 영향을 받았다고 회고하였다. 김성수와 유억겸의 경우 일본 유학 시절 다이쇼 데모크라시운동을 통해 듀이의 진보주의 교육사상에 영향을 받았을 것으로 생각되며, 이후 다수의 미국 경험을 통해서 진보주의 교육사상에 대한 경험적 확신이 생겼음이 그들의 글과 활동을 통해 드러난다(류호준, 2020). 이러한 교육관과 입장을 가진 사람들이 이후 미군정청 학무국과 문교부의 리더로, 또는 자문기구였던 조선교육심의회에서 활약하였던 것이다.

그 대표적인 인물이 오천석이었다. 오천석은 1945년 9월부터 1946년 3월까지 학무국 차장, 1946년 3월부터 1947년 11월까지 문교부 차장, 1947년 11월부터 1948년 8월까지 문교부장을 역임했다. 오천석은 한국인 교육자들을 결집하고 직접 자문기구를 만들어 운영했다. 자문기구 설치와 운영의 실권은 오천석에게 있었고, 이에 따라 자문위원들의 구성과 활동에 오천석 개인의 입김이 적지 않게 작용했다(조건, 2015).

이렇게 설치된 조선교육심의회는 1945년 11월 15일 첫 회의를 시작으로 이듬해 3월까지 비교적 짧은 시기 존속했다. 조선교육심의회는 모두 10개의 분과로 나누어져 있었고 각 분과별로 7명 내지 10명의 위원이 있었으며, 여기에는 미군 위원을 비롯한 학무국 직원이 2~3명 포함되어 있었다. 오천석은 심의회 전체 인선을 주도하는 한편 자신도 제2분과위원회의 위원으로 참여했다(조건, 2015). 즉 김활란과 백낙준은 교육이념을 제정하는 제1분과위원회, 오천석과 유억겸은 교육제도를 정비하는 제2분과위원회에 소속되어 우리나라 교육에 있어 기틀을 마련했다(조건, 2015). 즉 듀이의 민주주의 교육에 영향을 받은 오천석 등 천연동회의의 주역들이 미군정의 학무국과 문교부에서 활약하는 과정에서 이러한 인물의 영향 아래 자연스럽게 장학이 시학을 대체하는 용어로 사용되었을 것으로 짐작된다.

정리하면 미군정 시기 민주주의 교육의 영향을 받은 이묘목, 오천석, 김성수, 유억겸, 백낙준, 김활란 등이 통역 및 실제적인 교육행정에 적극 참여함으로써 감시·감독적인 경향의 시학이란 용어보다는 보다 민주적인 용어인 장학이 도입·정착된 것으로 보인다. 즉 통역정치의 배경 아래 듀이의 교육에 심취에 있던 오천석 등의 인물들에 의해 직·간접적인 영향을 받아 일제 강점기의 교육을 개혁하는 과정에서 자연스럽게 장학이란 용어가 직급명과 업무명으로 정착된 것으로 보인다.

V. 나오며

해방 이후 장학은 다음과 같이 시작되었다고 정리할 수 있다. 첫째, 시대적 배경에서는 미군정의 통치를 받았기 때문에 일제 강점기 시학 용어 대신 미국 민주주의 교육의 영향을 받은 장학 용어가 사용되었던 것으로 보인다. 일제 강점기 중앙에는 조선총독부 학무국에 시학관이 배치되어 교육에 대한 기획, 조사, 지도 및 감독을 담당하였고, 지방에는 도시학, 부시학을 두어 학사에 관한 시찰 및 감독을 맡아보게 하였다. 일제 강점기 막바지에는 학무국에 교원을 감시하는 시학과라는 부서도 등장하였다. 즉 일제 강점기 시학과와 시학은 기획, 조사, 지도·감독, 사상감찰, 감시 위주의 활동을 하였다. 이후 1945년 일본이 제2차세계대전에서 패함으로써 남한에 미군이 진주하였고, 이러한 상황에서 우리나라의 교육은 미국의 영향을 받을 수밖에 없었다. 그런데 이 당시 미국 교육의 주류가 듀이, 킬패트릭 등의 영향을 받은 진보주의, 민주주의 교육이었고, 따라서 장학 또한 민주적 장학, 협동적 장학이 유행하였다. 즉 이러한 시대적 배경 아래 시학을 대신하여 보다 민주적인 용어인 장학이라는 용어가 도입되었다고 여겨진다.

둘째, 장학의 시작은 시기면에서 중앙에서는 1945년 12월에서 1946년 7월 사이에, 지방에서는 1947년 이후에 직급명과 업무의 명칭으로 등장한 것으로 보인다. 중앙에서 장학 용어의 등장은 직급명으로는 처음으로 학무국 초등교육과에 1945년 12월 2일 임명된 김용하 장학관이 있었다고 하며, 업무로서의 장학은 1946년 7월 보통교육과 초등교육과와 중등교육과의 분장사무로 등장한 장학 위원으로 명시되어 있었다. 지방에서 직급명으로는 학무국 학무과의 시학관, 장학관이 혼재되어 불리우다가 1947년에 전체적으로 시학관은 장학관으로 시학은 장학사로 개칭되었으며, 업무명으로는 미군정 말기 학무과의 업무분장에 장학지도가 언급되어 있었다.

셋째, 장학의 시작은 인물면에서 오택회의와 천연동회의의 주역인 이요목, 오천석, 김성수, 유억겸, 백낙준, 김활란 등에 의해, 또는 이들의 영향을 받아 장학이란 용어가 시작된 것으로 여겨진다. 이요목은 미군정을 이끈 하지 중장의 통역관으로 미군정 학무국의 책임자인 라커드에게 오천석을 소개하였다. 이후 오천석의 소개로 김성수, 유억겸, 백낙준, 김활란이 미군정의 학무국이나 문교부의 관료나 조선교육심의회 심의 위원으로 활약하는 등 미군정기 교육행정에 있어 중추적인 역할을 하였다. 그런데 이들은 미국과 일본의 유학생으로 듀이의 민주주의 교육에 심취해 있었다. 따라서 미군정 시기 오천석 등 이러한 인물들의 직·간접적인 영향 아래 일제의 시학과 시학이 장학관과 장학사라는 용어로 불리우게 되었을 것으로 짐작된다.

중앙대학교부설 한국교육문제연구소(1974)는 이러한 장학 용어의 사용이 단순한 개칭 이상의 의미를 가졌고, 즉 감독의 역할에서 벗어나 교육 내용에 관하여 훈장하고 지도하고 조언하는 독자적인 민주 교육행정의 기능의 존립을 인식받게 되었다고 하였다. 관련하여 앞으로 Inspection, Inspector, Supervision, Supervisor 등의 용어가 외국과 국내 문헌에서 어떻게 쓰였는지 밝히는 연구가 필요하다.

한편 우리나라에서 장학관의 역할은 기획, 조사, 감독하는 직급으로 안착되었다(정태범, 2002). 즉 우리나라의 장학은 민주적인 장학이라는 본래 취지를 살리지 못하고 오히려 지도·감독적인 장학으로 정착되었다는 것이다. 그래서 앞으로 장학이 미국의 민주주의 교육의 영향을 받아 등장하였다면, 이후 장학이 왜 지도·감독적 경향의 장학으로 안착되었는지, 이에 관한 연구가 이루어질 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 장길수(1980). 한국 교육행정사 연구초. 서울: 재동문화사.
- 강명숙(2020). 일제시기 조선총독부 학무국 관료의 특징 연구. 아시아교육연구, 21(2), 329-346.
- 강영삼(1994). 장학론. 서울: 세영사.
- 군정청 문교부(1946). 문교행정개관(1946). 조사기획과, 1947.1.1. 3-6. USAFIK/G-2.
- 김동구(1992). 1940년대의 미국의 교육사상. 교육발전, 제11집, 1-29.
- 김동구(2000). 미군정기간중 천원의 교육활동. 교육발전, 19(1), 1-26.
- 김영식, 주삼환(1990). 장학론. 한국방송통신대학교출판부.
- 김형관, 오영재, 신현석(2000). 신장학론. 서울: 학지사.
- 대한 교원 공제회. 교원 복지 신보. 해방교육 40년 1985-1989.
- 동아일보(1976). 그때 그일들 오천석 (1) 미군정 문교와의 인연, 1976.3.25.
- 류효준(2020). 천연동 모임의 성격과 역사적 의의: 인물을 중심으로. 역사신학논총, 제37권, 126-161.
- 박소영(2019). 미군정기 통역정치: 이묘목을 중심으로. 통번역학연구, 23(2), 93-116.
- 백현기(1961). 장학론. 서울: 을유문화사.
- 손인수(1998). 한국교육사연구(하). 서울: 문음사.
- 신태현, 정광순(2016). 킬패트릭의 Project Method로 본 학교수업의 모습 성찰. 통합교육과정연구, 10(3), 119-139.
- 오천석(1975). 한국신교육사(하). 서울: 광명출판사.
- 오천석(1981). 외로운 성주. 서울: 광명출판사.
- 이기훈(2008). 식민지의 교육행정과 조선이 교육관료: 시학관과 시학을 중심으로. 이화사학연구, 36, 1-34.
- 이길상(2013). 1920년 전후 존 듀이의 동아시아 여행과 일본 중국, 한국: 수용과 배제의 양상. 한국교육사학, 35(1), 111-136.
- 이윤미(2017). 일제하 미국 유학생으로의 오천석: 유학생회 활동과 박사학위 논문을 중심으로. 한국교육사학, 39(3), 105-147.
- 이윤식(2015). 미국과 한국의 장학 변화 동향 분석과 시사점. 교육행정학연구, 33(1), 229-256.
- 이윤식(2019). 유치원·초등·중등 교원능력개발을 위한 자율장학론. 서울: 학지사.
- 임한영(1982). 한국 민주교육의 초석을 다진 오천석 박사. 광장111, 138-145.
- 정태범(2002). 장학론. 서울: 교육과학사.
- 정태수(1988). 미군정기 한국교육행정의 기구와 요원의 연구: 미군측 사료를 중심으로. 교육행정학연구, 6(1), 72-104.
- 정태수(1995). 광복3년 한국교육법제사. 서울 예지각.
- 제주일보(2019). 교육에 남다른 열정... 4·3 이재민 구제에 힘써. 2019.12.24.
- 조건(2015). 미군정기 오천석의 교육정책 수립과 역사교육. 역사와교육, 제21집, 95-124.
- 중앙대학교부설 한국교육문제연구소(1974). 문교사. 중앙대학교출판국.
- 한국교육행정학회(1995). 장학론. 춘천: 도서출판 하우.
- 증보문헌비고. 학교고(學校考) 행학(幸學).
- 한국민족문화대백과사전.

한국사데이터베이스.

한국학중앙연구원 한국 역대 인물 종합 정보 시스템 김용하.

홍응선(1991). 미군정기 교육에 관한 연구. 교육개발, 13(1), 4-10.

<연차학술대회 자유주제발표 목차>

학교장의 전문성 전환 분석	3
발표: 황재운(서울대학교교육연구소 객원연구원)	
군 리더십교육이 신임장교의 리더십변화에 미치는 영향 연구	32
발표: 고성진(육군교육사령부 리더십 교관, 교육학 박사), 오성진(충남대 박사과정)	
교사리더십과 학업성취도 관계 분석: 공정의 리더십을 중심으로	48
발표: 우한솔(펜실베이니아주립대 박사)	

학교장의 전문성 전환 분석

황재운(서울대학교 교육연구소 객원연구원)¹⁾

요 약

이 연구의 목적은 학교장의 전문성을 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 조명하고, 학교장 승진 임용 시기를 기준으로 전문성의 전환이 전개되는 양상을 실증적으로 규명하는 데 있다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 서울 지역, 공립, 중등학교에서 재직 경험을 보유하고 있는 자 중에서 서울특별시교육청 추천을 받아 19명의 연구참여자를 모집해 분석을 위한 자료를 수집하였고, 질적 연구방법론의 일종인 프레임워크 분석법을 활용해 분석하였다. 특히, 이론적 분석틀의 마련은 Schlossberg의 전환이론에 근거해 본 연구의 목적에 부합하도록 재구성하였다. 이러한 과정을 통해 도출한 분석결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학교장 전문성 차원에서 볼 때 국내에서 학교장 승진 임용이 갖는 의미는 실천적 전문성보다 규범적 전문성의 성취에 가까운 것으로 현장에서 인식되었다. 법령상 규정된 자격을 확보한 뒤 학교장직이 대외적으로 갖는 위상에서 기인하는 전문성이 실제 직무수행을 성공적으로 행함으로써 인해 발현되는 전문성보다 상대적으로 부각되어 나타난 것이다. 둘째, 학교장이 되고 난 이후의 실천적 전문성 발달과 관련해 국내 학교장이 보유하고 있는 잠재자산으로는 크게 상황, 자아, 지원, 전략 등의 차원에서 존재함을 발견하였다. 셋째, 학교장은 초임 시기를 지나 경력을 누적해가면서 실천적 전문성 증진과 연관된 네 가지 잠재자산을 이전에 비해 점차 강화해 나가는 것으로 드러났다.

이와 같은 분석결과를 토대로 학교장의 성공적인 전문성 전환을 도모하기 위한 정책적 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 장기적으로 볼 때 학교장의 전문성 전환에서 드러나는 인식의 격차를 줄여나가는 취지에서 규범적 전문성과 실천적 전문성의 연계를 위한 정책적 노력이 요청된다. 둘째, 학교장을 동질적인 하나의 집단으로 단순화하는 지원의 획일성에서 탈피할 필요성이 있다. 셋째, 시간 흐름에 따라 학교장 경력에 적합한 개인별 멘토링 프로그램의 지속성이 강화되어야 한다.

[주제어] 학교장 전문성, 규범적 전문성, 실천적 전문성, 전문성 전환, Schlossberg의 전환이론, 프레임워크 분석법

1. 서 론

학교장은 학교교육에서 중요한 존재이다(김이경, 2013; 주삼환, 1995; 진동섭, 2001; Branch et al., 2013; Davis & Darling-Hammond, 2012; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2004). 이 때문에 학교장 전문성에 관한 사회적 관심은 지속되어 왔다(고전, 2000; 박상완, 2019; 조석훈, 1998; 주삼환, 2005; Murphy & Walberg, 2002). 이 같은 흐름 속에서 최근 국내 학계의 학교장 전문성 관련 관심도 점증하고 있다(박상완, 2019; 조석훈, 2016; 한국교육행정학회, 2018). 하지만, 이러한 관심에도 불구하고 학교장 전문성과 연관된 현장의 문제제기는 꾸준히 노정되어 왔다. 예컨대 학교장의 효과적 직무수행 관련 어려움을 드러낸 연구(김명수, 2004; 정성수, 김도기, 이쌍철, 2007; 주삼환, 2005), 초임 학교장의 직무수행의 난점을 밝혀낸 연구(김병찬, 2006; 조용환, 1998), 직무의 성공적인 수행을 위한 전문성 발달의 필요성을 역설한 연구(김도기, 문영진, 문영

1) 황재운(hwangjw@snu.ac.kr)

빛, 권순형, 2016a; 조대연, 박용호, 김벼리, 김희영, 2010) 등에서 관련 내용을 들여다 볼 수 있다. 국내에서 학교장이 될 수 있는 자격을 이미 갖추었음에도 승진 임용 이후, 직무수행 실제에서 어려움에 직면한다는 위와 같은 내용은 관련 전문성의 향상이 요청됨을 암시한다. 다시 말해 선행 연구 결과는 학교장 승진 임용을 기점으로 자격 관련 전문성(이하 '규범적 전문성')과 실제 직무수행 관련 전문성(이하 '실천적 전문성') 사이의 불일치가 존재하고 이들 간의 전환이 이루어진다는 것을 함축하고 있는 것이다.

이처럼 국내에서 학교장이 겪는 실제 직무의 수행과 연관된 전문성 발휘의 문제를 해결하는데 효과적인 정책적 지원을 제공하기 위해서는 학교장 승진 임용 과정에서 나타나는 전문성 전환의 특성부터 규명할 필요가 있다. 이러한 필요성에도 관련 연구에서는 몇 가지 한계를 보이고 있다. 우선, 전문성에 관한 개념 정의가 명료하게 합의되지 않은 관계로 용어 활용에 있어 혼선을 빚은 측면이 있다(조석훈, 1998, 2016). 다음으로 전문성을 바라보는 관점 중 규범적 전문성에 관한 관심에 비해 실천적 전문성에 대한 학술적 논의가 상대적으로 빈약하게 전개되었다(김이경, 2013; 박상완, 2019; 황재운, 2021). 이 같은 경향은 국내에서 학교장이 되고 난 이후에 겪는 직무수행 관련 전문성 발휘의 어려움의 원인을 논구하는 데 제약으로 작용하였다. 또, 관련 연구에서는 학교장 승진 임용을 경험한 자들을 대상으로 한 설문조사를 통해 직무의 요구분석을 하는 수준에 머무르는 경우가 적지 않아, 상술한 문제를 보다 심층적으로 탐색하는 데 한계점이 있다.

이 연구는 우리나라 학교장 전문성과 관련해 현장에 존재하는 실제적인 문제에 관한 학술적 공백 지점을 보완하고자 시작되었다. 구체적으로, 이 연구에서는 관련 논의의 흐름을 고찰해 학교장 전문성을 '규범적 전문성'과 '실천적 전문성'으로 구분하고, 경험적인 자료를 구축해 학교장 전문성이 승진 임용을 기점으로 규범적 전문성에서 실천적 전문성으로 전환하는 현상을 규명하고자 한다. 이를 통해 우리나라 학교장의 전문성 전환 특성에 관한 이해를 위한 단초 마련, 학교장의 실천적 전문성 발달 지원 교육·훈련 프로그램 혹은 정책 구상의 기초자료 생성 등과 같은 기여를 하고자 한다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 서울 지역의 공립 중등학교 학교장 19명을 모집한 뒤, 심층면담을 활용해 자료를 수집하였고 질적 연구방법론의 일종인 프레임워크 분석법을 차용해 자료를 분석하였다. 동시에 자료 분석의 기초가 되는 이론적 분석틀은 학교장의 전문성 전환을 미시적으로 들여다보는 데 유용한 모형을 제공하는 Schlossberg의 전환이론을 바탕으로 본 연구의 목적에 맞게 재구성한 뒤, 마련하였다. 이 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제를 보다 세부적으로 진술하면 다음과 같다. 첫째, 학교장 승진 임용이 학교장 전문성과 관련해 갖는 의미는 무엇인가?, 둘째, 실천적 전문성 발달과 관련해 학교장이 보유한 잠재자산은 무엇인가?, 셋째, 실천적 전문성 발달과 관련된 학교장의 잠재자산은 시간 흐름에 따라 어떻게 변화하는가?

II. 이론적 배경

1. 전문성 논의 및 선행연구

이제까지 이루어진 국내 교육행정학계의 '전문성' 논의는 크게 두 가지 관점으로 구분된다. 하나는 전문직적 속성을 갖추는 것에 상대적으로 관심을 두고 입직 이전에 자격을 확보하는 것과

관련된 논의이고, 다른 하나는 특정 직위에 이르러 직무를 수행하는 과정에서의 전문성을 발휘하는 것과 연관된 논의이다(박상완, 2019; 조석훈, 2016)²⁾. 여기서 전자에 해당하는 ‘규범적 전문성’은 특정 직위와 관계된 자들의 염원을 함축하고 있고 입직을 위한 자격을 갖추는 것에 근접해 있는 것에 반해, 후자인 ‘실천적 전문성’은 해당 직위를 가진 자가 실제로 해야 하는 일을 성공적으로 해야 한다는 측면으로 접근한다(Hargreaves & Fullan, 2012). 이 뿐만 아니라 실천적 전문성은 규범적 전문성에 비해 전문성의 의미를 구성하는 세부 요인이 무엇인지 궁구하는 편에 더욱 가깝다(박상완, 2019). 학교장 승진 임용과 관련해 최소 자격요건으로 법령상 자격증을 요구하고 있는 국내의 맥락(초·중등교육법 제21조 제1항)을 고려하면, 학교장의 규범적 전문성은 ‘학교장으로 승진 임용될 수 있는 최소한도의 법적 자격’이라 볼 수 있다. 반면, 실천적 전문성은 주요 속성으로 역할과 직무에 대한 고려나 성공적인 수행 등과 같은 속성이 학계에서 부각되어 왔다는 점을 감안해, 이 연구에서는 ‘단위학교에서 학교장의 직무를 성공적으로 수행해 역할을 실현하는 데 필요한 지식, 기술, 태도 등’이라 정의하였다³⁾. 이상의 두 가지 개념의 특성을 정리하면, 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 전문성 관련 주요 관점

	규범적 전문성	실천적 전문성
주요 속성	전문직으로서의 위상 정립	특정 직업에 요구되는 과업의 성공적 수행
관심 사항	전문직적 속성의 정립, 유지 등	수행의 요소, 과정, 결과 등
접근 방식	규범적 접근	기능적 접근
전문성 확보 논리	전문직 속성의 구비를 통한 대외적 인정	기능의 향상을 통한 성공적인 결과의 도출

출처: 황재운(2021: 43)

상술한 논의를 바탕으로 학교장 전문성 관련 국내 연구의 지형을 살펴보면, 몇 가지 주요한 특징이 발견된다. 우선, 전문성 개념 자체가 학계 내에서 명확하게 합의되어 통용되고 있지 않다. 교육행정학계에서 이루어진 전문성에 관한 연구를 논한 조석훈(1998)에서는 전문성이 하나의 개

- 2) 조석훈(2016)과 박상완(2019)의 연구는 기존에 축적된 전문성 관련 연구에 관한 고찰을 바탕으로 논의를 정리했다는 면에서 학술적 기여점이 있다. 학교장직은 당위적으로 전문직이라는 전제를 바탕으로 이의 강화 방안을 구상하는 접근을 조석훈(2016)은 “가치 개념으로서 전문성”(p.57)이라 하였고, 박상완(2019)은 “규범적 관점”(p.68)이라 하였다. 또, 학교장 직위에서 직무를 성공적으로 수행하기 위한 지식, 기술, 태도 등을 논의하는 것에 대해 조석훈(2016)은 “기능 개념으로서 전문성”(p.53)이라고 지칭하였고, 박상완(2019)은 “기능적 관점”(p.69)이라 한 바 있다. 이 연구에서는 이들을 종합해 전자의 것을 ‘규범적 전문성’, 후자의 것을 ‘실천적 전문성’으로 통일해 기술하였다.
- 3) 실천적 전문성과 유사한 개념으로 직무역량이나 리더십 역량 등 ‘역량’을 포함한 용어가 혼재하고 있다. 이 연구에서 활용하는 실천적 전문성은 위와 같은 개념의 상위 개념으로 간주했음을 밝혀둔다. 구체적으로, 역량을 논하는 개념에서 직무를 성공적으로 수행하기 위해 필요한 지식, 기술, 태도 등을 포함한다고 광의의 해석을 하더라도 역량이나 리더십의 성장을 도모하는 것 역시 학교장의 직무수행의 성공을 위해 필요한 부분임을 고려하였다(조대연 외, 2010; Greer, 2003; Houle, 2006; Drago-Severson, 2009; Saelens, 2007; Salazar, 2007; Zepeda et al., 2014).

념으로 뚜렷하게 활용되지 않고 있음을 밝혔다. 연구에서 활용된 전문성 개념이 일관성을 결여해 독자적 하위급 혼선을 야기한 사실을 지적한 것이다. 약 20여년이 경과한 뒤에 조석훈(2016)은 여전히 학계에서 활용되어 온 전문성이라는 용어가 명확한 구분 없이 사용되어 왔음을 언급하였다. 다음으로, 전문성과 연관된 논의는 특정 직위에 이른 이후의 전문성 신장보다 직위에 이르기 위한 자격을 갖추는 것에 상대적으로 초점이 맞춰져 왔다. 이 같은 맥락 속에서 일부 연구(김이경, 2013; 박상완, 2019 등)에서는 실천적 전문성이 보다 활발하게 학계에서 논의되어야 함을 주장하였다. 특히, 맥락을 반영한 전문성 논의를 하는 데 이점이 있다는 점(박선형, 2005), 발달을 지원하기 위한 방안 마련에 앞서 논의의 필요성이 있다는 점(오현석, 2006) 등은 직위상 요청되는 직무를 성공적으로 수행해야 하는 것에 관심을 집중하는 실천적 전문성의 중요성을 다시 한번 보여준다.

2. 학교장 전문성 관련 국내 맥락 및 선행연구

학교장 전문성과 관련된 국내의 맥락 역시 두 가지 전문성 개념에 근거해 조명 가능하다. 먼저, 규범적 전문성과 관련해 학교장이 되기 위한 자격이 법령에 명기되어 있다. 초·중등교육법 제21조 제1항을 보면, 국내에서 학교장이 되기 위해서는 일정한 자격기준(초·중등교육법 별표 1 참조)에 부합하면서 교육부장관이 검정·수여하는 자격증을 소지한 자여야 한다고 명시되어 있다. 사립학교법 제52조에서도 위의 자격기준을 준용하고 있어 설립유형에 따른 자격기준이 상이하지 않다는 것을 알 수 있다. 구체적으로, 학교장 승진 임용은 교감직을 수행하고 있는 자를 대상으로 승진후보자 명부 작성을 한 뒤, 경력점수와 근무성적평정 점수, 연수성적평정 점수, 그리고 가산점 등을 총합한 순으로 이루어진다(채정관, 2015)⁴⁾. 이러한 과정을 통해 선발된 학교장의 전체 교원 대비 평균 비중은 최근 10년 기준, 학교급에 관계없이 4% 미만인 것으로 관측되었다(황재운, 2021: 21)⁵⁾. 결론적으로, 우리나라 초·중등교육 부문에서 학교장은 소수정예로서의 집단 특성을 보유하고 있고, 승진 임용 과정에서 엄격한 자격을 검증받고 있다.

한편, 학교장의 실천적 전문성 관련 국내 맥락은 관련 법령, 제도 등을 통해 들여다볼 수 있다. 먼저, 학교장이 수행해야 하는 직무와 연관된 법령은 교육기본법(§16②), 초·중등교육법(§20①, §8①, §18① 등) 및 동법 시행령(§30, §46, §47 등), 교육공무원법(§41, §42), 교과용도서제에 관한 규정(§3), 학교보건법(§7, §9, §12) 등에 열거되어 있다. 이 중에서 초·중등교육법 제20조 제1항에 “교장은 교무를 총괄하고, 소속 교직원을 지도·감독하며, 학생을 교육한다.”라고 하여 다소간 포괄적으로 학교장이 현장에서 수행해야 하는 일이 제시되어 있다. 이러한 학교장의 실천적 전문성 향상과 관련된 교육·훈련 프로그램으로는 교장자격연수가 존재한다. 교장자격연수는 초·중등교육법, 교원자격검정령을 법적 근거로 실시되는데, 초·중등교육법 제21조(교원의 자격)의 별표 1 자

4) 국내에서 학교장 승진 임용이 이루어지는 과정은 경력점수 영향뿐만 아니라 근무성적평정 점수, 연수성적평정 등의 영향도 있다는 면에서 연공서열주의는 물론, 능력주의도 내포되어 있다(서정화, 2017). 단, 학교장이 되기 전 교감으로의 승진 임용 과정에서 경력은 기본경력(초·중·고교)과 초과경력으로 분류되고(교육공무원 승진 규정 §7), 기본경력(초·중·고교)은 다시 평정시기로부터 15년으로 제시되어 있다는 점에서 연공서열주의에 뿌리를 두고 있다고 볼 수 있다. 이와 동시에 초과경력 5년 역시 평정기간으로 명기되어 있음은 위의 내용을 뒷받침한다.

5) 유치원은 분석대상에서 제외하고, 전체 교원 산출 과정에서 기간제 교원, 휴직 교원을 포함하였고, 강사와 퇴직 교원은 제외하여 산출한 값이다(초: 3.23%, 중: 2.64%, 고: 1.72%).

격 기준에는 ‘일정한 재교육을 받은 사람’을 자격요건으로 천명해 향후 ‘교육부장관이 검정(檢定)·수여하는 자격증’을 받을 수 있는 자를 정의하였다⁶⁾. 교장자격연수 이수 대상자는 교원 등의 연수에 관한 규정 시행규칙 제4조에 기초해 선정하는데, 교원 등의 연수에 관한 규정 제7조 관련 별표 1에 제시된 내용을 보면 교장자격연수 기간은 25일, 이수시간은 180시간 이상으로 정해져 있다⁷⁾. 이밖에 교장자격연수의 교육과정은 교육당국에서 지정한 표준교육과정에 근거해 구성되는데, 최근의 교육환경 변화에 조응한다는 차원에서 2019년도에 개정이 이루어졌다(교육부, 2019a, 2019b)⁸⁾. 교장자격연수 관련 문제점을 지적한 선행연구(김도기 외, 2016b; 주삼환, 2005; 조정원, 한유경, 서경혜, 조정아, 이지은, 2006 등)가 적지 않음은 논외로 하더라도 학교장의 실천적 전문성을 증진시킬 수 있는 공식적인 기회가 교장자격연수로 한정되어 있다는 것을 파악할 수 있다.

이와 같은 맥락 속에서 학교장은 초임 시기에 실천적 전문성 발휘와 관련해 겪는 어려움을 토로하고 있다. 대표적으로 학교 현장에서의 직무를 수행하는 과정에서 탁월함을 갖춘 학교장을 찾기가 쉽지 않다는 논의(김명수, 2004; 정성수, 김도기, 이쌍철, 2007; 주삼환, 2005; Darling-Hammond et al., 2010; Wendel et al., 1992), 장기간의 교직경력 축적 후 학교장이 되어 직무를 수행하는 동안 문제에 직면하는 사례(김병찬, 2006; 조용환, 1998) 등이 있다. 동시에 학교급과 관계없이 학교장으로서 직무수행시 결여된 부분에 대한 자가 인식이 학교 현장에 팽배해있다는 결과도 보고된 바 있다(김도기 외, 2016a; 조대연 외, 2010). 전술한 사항은 학교장 승진 임용을 겪은 후, 직무를 수행하는 과정에서 경험하는 것들이라는 점에서 공통점이 있다. 또, 국내 맥락에서 규범적 전문성을 보유한 학교장이 실천적 전문성까지 현장에서 인정받고 있다고 단정하는 것이 쉽지 않음을 단적으로 보여준다(박상완, 2019).

3. Schlossberg의 전환이론

Schlossberg의 전환이론은 성인발달과 관련된 관점의 일종⁹⁾으로, 성인 대상의 경력 전환을 이해하는 데 유용한 분석틀을 제공한다(Evans et al., 2010). 이하에서는 이 이론의 발달과정, 주요 분석틀을 구성하는 요소 등을 중심으로 살펴본다.

먼저, 이 이론은 1965년에 발표된 Schlossberg의 원고로부터 시작되었다(Barclay, 2017; Schlossberg, 1965). 여기서 성인이 겪는 경력 변화와 연계된 전환의 특성을 강조한 바 있다. 예컨대 전환에 직면한 성인의 “성장과 발달(growth and development)”을 추동하는 “탐색

6) 교원자격검정령 제23조에서도 학교장의 자격인정 관련 내용을 제시하고 있다.

7) 교장자격연수의 기간 및 시간의 변화를 살펴보면, 1969년 이래 증감을 반복하다가 2012년 개정 이후 ‘25일 이상, 180시간 이상’의 기초를 유지 중이다(김도기, 문영빛, 권순형, 문영진, 2016b). 이는 한편으로 규범적 전문성 논의와 상충하는 결과로 풀이될 여지가 있다. 규범적 전문성 논의에서는 직위가 갖는 전문직적 속성의 외부에 관한 위상을 간과할 수 없으므로 교장자격연수 운영 기간과 시간을 확대하자는 논의가 지지받을 가능성이 있기 때문이다.

8) 영역과 역량군, 세부역량을 관련시켰던 종전의 교육과정 구성이 영역과 핵심역량, 정의 및 역량요소로 연결되는 체계로 바뀐 것이 핵심이다(교육부, 2019a, 2019b). 이 뿐만 아니라 교육과정을 구성하게 되는 개별 교과목을 “과목”이라는 용어 대신 “주제”로 변경하도록 하였고, 연수운영 기관의 자율편성 비중을 이전에 비해 높였다.

9) 성인발달과 관련되어 있는 이론적 관점에는 ‘발달론적 관점’, ‘맥락적 관점’, ‘생애적 관점’, ‘전환 관점’ 등이 있다(Anderson et al., 2012). 이 중에서 전환 관점은 전환에 직면한 성인이 겪는 경험을 규명할 수 있도록 하는 시각을 제공한다는 특징이 있다.

(exploration)”, 전환에 대해 “사회적 맥락(social context)”이 갖는 영향력, “자아개념 및 자각의 증진(progress related to self-concepts and perceptions)”을 위한 기회 등의 내용에 초점이 맞추어졌다(Barclay, 2017: 29). 초안 탄생 이후, Schlossberg(1981)에서 전환을 전환 경험 이전과 다른 차원의 문제를 겪으면서 균형을 벗어난 상태라고 정의함으로써 개인이 종전까지 겪을 수 없었던 사건으로서의 특성을 부각시켰다. 또한 ‘4S 체제¹⁰⁾’라고 운위되는 네 가지의 잠재자산을 모형의 구성요소로 추가함으로써 기초모형을 마련하였다(Barclay, 2017).

해당 모형에서 전환 과정은 시간 흐름에 따라 “들어가기(Moving in)”, “통과하기(Moving through)”, “나가기(Moving out)”의 단계로 나누어진다고(Anderson et al., 2012: 56; Lindstrom, 2019: 40; Wall et al., 2018: 7). 여기서 들어가기 단계는 전환에 진입하는 개인이 전환을 “평가(assessment)”하고, 미래를 “계획(planning)”하는 시점에 관련된다(Barclay, 2017: 24). 달리 말하면, 전환에 근접해 있지만 전환 이후의 삶을 경험하지 않은 전조 단계이다. 다음으로 통과하기 단계는 전환에 들어서면서 역할, 관계, 일상 등이 이전과 달라짐으로 인해 개인이 적응하는 시기이다(Barclay, 2017; Chickering & Schlossberg, 2002). 개인은 전환을 겪고 새롭게 나타나는 문제에 대해 정의하고, 이에 익숙해지면서 이전과 상이한 경험을 한다. 끝으로 나가기 단계는 전환의 마무리시점으로 여겨지는데, 전환을 통과한 개인이 이후의 삶(next part)¹¹⁾으로 이동하는 단계로서의 의미를 갖는다(Chickering & Schlossberg, 2002: xv).

다음으로 내부 요소들을 보면, 전환 자체에 대한 것과, 전환에 들어서고 나서 개인이 보여주는 대처와 관련된 내용으로 분류된다. 이 같은 구성은 전환 자체를 유형, 맥락, 영향 등의 요소를 포함해 다각적인 분석을 가능케 하며, 네 가지 잠재자산인 4S를 모형에 포함시킴으로써 개인의 미시적인 대처를 분석할 수 있도록 한다. 보다 세부적으로, 전환의 유형은 “예상된 전환(anticipated transitions)”, “예상하지 못한 전환(unanticipated transition)”, “불발된 전환(nonevent transition)”의 세 가지로 구분된다(Anderson et al., 2012: 41). 예상된 전환은 개인이 예상 가능한 것으로 여겨지는데, 전환을 통한 득과 실, 역할변화 등이 수반된다(Pearlin & Lieberman, 1979). 반면, 예상하지 못한 전환은 개인이 예측할 수 없는 “예정에 없던 사건(nonscheduled events)”으로서의 특성을 내포한다(Pearlin, 1980: 179)¹²⁾. 마지막으로 불발된 전환은 사전에 예상하고 있었으나, 전환에 들어서지 못한 경우를 의미한다¹³⁾. 한편, 전환을 경험하는 개인은 전환에 접근해가는 단계로부터 전환을 통과해 나가는 단계까지 네 가지 잠재자산을 활용하게 된다. 이에 대해 Schlossberg(2008: 45-104)는 전환을 경험하는 과정의 질적 수준이 개인의 4S 활용 양상과 무관하지 않음을 밝혔다. 이와 동일한 맥락에서 Anderson et al.(2012)에서도 전환을 겪는 개인의 네 가지 잠재자산 활용의 중요성을 강조한 바 있다. 즉, 전환에 들어선 개인은 이미 보유하고 있는 잠재자산을 검토하는 과정을 통해 전환에 대한 대처 양상을 다르게 할 수 있다(Schlossberg et al., 1989).

10) 여기서 ‘4S 체제’에 포함된 네 가지 잠재자산은 “상황(Situation)”, “자아(Self)”, “지원(Support)”, “전략(Strategies)”을 말한다(Barclay, 2017; Lindstrom, 2019).

11) 교육공무원법 제47조 제1항에 의거하면, 국내 맥락에서는 만 62세 이후의 삶으로 나아가는 것이다.

12) Pearlin(1980)의 경우, 경력에 있어 예상하지 못한 전환은 강등, 해임, 승진 등이 있다고 한 바 있다. 후술하겠지만, 본 연구의 분석 결과에서는 학교장이 된다는 것, 즉 국내에서의 학교장 승진 임용은 일정한 경력 경로에 접어들었을 때 ‘예상된 전환’으로 현장에서 받아들여졌다.

13) 불발된 전환이 실현 여부를 기준으로 하고 있다는 점을 염두에 두면, 엄밀한 의미의 전환이라 간주하기 쉽지 않다(Anderson et al., 2012). 학교장이 되는 것과 관련해 불발된 전환을 대입하면, 학교장 승진 임용을 예상하고 있었으나, 실제로 해당 사건이 일어나지 않는 경우에 해당한다.

이상에서 살펴본 내용을 정리하면, Schlossberg의 전환이론은 성인이 경험하는 전환과 관련해 전반적인 과정을 들여다볼 수 있는 분석틀을 제공하고(Lindstrom, 2019), 전환을 중심으로 각 국면에서 개인이 드러내는 대처를 들여다보는 데 유용한 개념을 포함하고 있다(Schlossberg, 2008). 이처럼 개인을 단위로 전환 과정을 살펴볼 수 있는 분석틀을 제공하는 Schlossberg의 전환이론(Anderson et al., 2012)은 학교장 승진 임용이라는 전환을 겪은 개인에 초점을 두고 있는 이 연구의 목적 달성에 기여할 수 있다. 또한 이 연구에서 주목하고 있는 학교장의 전문성 전환 현상은 성인의 발달과 연관된 논의와 긴밀하게 맞닿아 있다는 점(Fogarty & Pete, 2004; Matthews & Crow, 2010; Zepeda, 2019; Zepeda et al., 2014)을 고려하면, 이 연구의 목적을 달성하는 데 전환이론은 적합하다.

III. 연구방법

1. 연구참여자

연구참여자¹⁴⁾ 선정은 ‘지역’, ‘학교급’, ‘설립유형’, ‘외부로부터의 인정’ 등의 기준을 바탕으로 하였다. 질적 연구 수행 시 간과할 수 없는 레포 형성과 접근성 등(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2012)을 고려해 동일 지역 재직 경험을 공유하는 연구참여자를 모집함으로써 표본 간 동일성을 최소한도로 확보하고, 지역에서 기인하는 편차를 줄이고자 하였다. 또, 우리나라 맥락 하에서 학교급별로 학교장과 교사 간 관계(진동섭, 1995), 학교장의 영향력 범위(정바울, 2000) 등이 상이할 수 있음을 감안해 동일 학교급 재직 경험을 보유한 학교장을 모집하였다. 학교급의 선정은 국내 초·중등교육 부문에서 설립유형별로 차지하는 비중이 다른 점을 염두에 두었다. 해당 부문에서 가장 높은 비중을 차지하고 있는 대상에 초점을 맞추으로써 대표성을 확보하고자 하였다. 끝으로 성공적인 전문성 전환이 이루어진 사례 확보가 필요해 직무수행 관련 외부로부터의 인정(김이경, 김도기, 김갑성, 2008)을 받고 있는 학교장을 모집대상으로 선정하였다. 이상의 연구참여자 선정 관련 맥락 검토를 토대로 본 연구에서는 ‘서울지역’, ‘중등학교’, ‘공립’, ‘서울특별시교육청 추천’ 등의 기준을 최종적으로 마련하였다.

한편, 이 연구에서 모집하고자 하는 연구참여자 규모를 결정하는 과정에서 선행연구 고찰이 이루어졌다. 질적 연구에서 일률적으로 규정하는 목표 연구참여자의 수가 존재하지 않고, 논자의 수만큼이나 다양하다는 점(Seidman, 2006)은 이러한 과정의 필요성을 뒷받침한다¹⁵⁾. 선행연구를 분석한 결과, 이 연구의 주제와 밀접한 연관성을 맺고 있는 국내 교육행정학계에서 이루어진 질적 연구의 동향을 파악하였다. 신현석, 주영호, 정수현(2014)에 따르면, 교육행정학계에 축적된 질적 연구에서 제시한 연구참여자의 평균적인 규모는 11명에서 20명에 해당하는 인원이 제일 높은 비중을 차지한다고 한다. 이는 기존 연구에서 논의된 목표 연구참여자 규모 관련 내용이 담론 수준에 머물러 있던 것에 비해, 정량적으로 수치화했다는 면에서 시사하는 바가 있다. 이 연구에서

14) 이와 관련해 Creswell & Creswell(2018: 204)에 의하면, 초기의 질적 연구에서는 “정보제공자(informant)”라는 용어를 활용했으나, 최근에는 “연구참여자(participant)”로 대체되고 있다고 한다. 이 같은 학계의 동향을 반영해 이 연구에서도 ‘연구참여자’로 기술하였다.

15) 예컨대 질적 연구를 수행하는 데 필요한 최소한의 연구참여자 15명 이상의 규모를 언급한 경우(Bertaux, 1981), 질적 연구에 적합한 인원은 25명이라고 밝힌 견해(Charmaz, 2006) 등이 있다.

는 전문한 학계 내 연구동향을 염두에 두고, 중도탈락 등의 상황까지 고려해 25명의 인원을 최종 모집 목표치로 설정하였다. 단, 연구참여자를 모집하고 수집된 자료를 분석하는 과정에서 포화상태(point of saturation)¹⁶⁾(Daly & Lumley, 2002: 299)에 이르러 연구참여자의 규모는 19명으로 결정되었다.

2. 자료 수집

이 연구에서는 연구 목적 달성에 도움이 되고, 관련 현상에 관한 심화된 이해를 가지고 있는 연구참여자 모집을 위해 의도적 표집을 하였고(Merriam, 2009; Suri, 2011), 모집이 이루어진 연구참여자를 경유해 누증표집을 병행하였다(Noy, 2008). 이 과정에서는 모집된 연구참여자의 유사 특성이 강화되지 않도록 고려하였다. 특히, 서울특별시교육청을 통해 학교장의 실천적 전문성을 충분히 확보하고 있는 인원을 추천받아 연구참여 동의를 구하였다. 연구참여 동의를 구하는 과정에서 코로나바이러스감염증-19 국내 확산에 따라 감염병 위기 경보 “심각 단계”라는 점을 고려하였다. 이에 따라 정부 방역대책 준수를 위해 비대면 실시간 화상면담을 계획하였고, 연구참여 동의서를 이메일을 통해 사전 송부하여 연구 내용을 충분히 인지할 수 있도록 도왔다. 연구참여 동의서를 대면으로 직접 받기 어려운 당시 상황에 따라 촬영본을 문자메시지, 팩스, 이메일 등을 활용해 수합하였다. 결론적으로, 본 면담 역시 Zoom 프로그램을 활용한 온라인 비대면 실시간 화상면담 방식을 채택하였고, 2020년 11월부터 2021년 1월까지 3개월 간 실시하였고 연구참여자당 60분 이내로 각 1회의 반구조화된 면담이 이루어졌다. 본 면담에서 활용한 질문의 범주는 ‘학교장 승진 임용이 갖는 경력전환으로서의 의미’, ‘학교장의 실천적 전문성 발달을 위한 잠재자산의 활용’, ‘학교장의 실천적 전문성 발달 관련 잠재자산의 시간 경과에 따른 변화’ 등이다.

최종적으로 모집한 연구참여자의 정보를 성별, 연령, 교직경력, 학교장 경력 등으로 구분해 나타내면 아래의 <표 2>와 같이 정리할 수 있다. 먼저, 연구참여자의 ID는 연구에 참여하는 것을 동의한 순서대로 정렬한 것이고, ‘F’와 ‘S’의 식별자를 추가하였다. 보다 세부적으로, 학교장을 초임과 중임 이상으로 구별해 드러내기 위해 초임은 ‘F’, 중임은 ‘S’ 표기를 추가하였다. ‘F’ 표기는 영문 ‘First’ 줄임말로 초임 학교장을 말하고, ‘S’의 경우 영문 ‘Second’를 줄인 것으로 중임 이상의 경력에 있는 학교장을 뜻한다. 이 연구에 참여를 동의한 전체 연구참여자는 성별을 기준으로 남성 12명(63.16%), 여성 7명(36.84%)인 것으로 나타났고, 연령의 전체 평균은 59.63세이며 최댓값 63세, 최솟값 56세로 관측되었다. 추가적으로, 연구참여자들이 축적한 교직경력의 평균값은 36.21년이었으며, 학교장 경력 평균은 4.58년인 것으로 도출되었다.

16) Mason(2010)에 의하면, 포화상태를 찾기까지 연구자의 임의적인 선택은 필연적이라고 한다. 질적 연구 수행 중 연구참여자로부터 이미 수집된 자료를 분석하는 과정과 다음 연구참여자를 모집하는 과정은 대체로 동시에 이루어지는데, 바로 이 지점에서 연구의 목적에 비추어 최종 연구참여자의 수를 결정하는 연구자의 선택이 요청된다.

<표 2> 연구참여자 정보

ID	성별	연령	교직경력	학교장 경력	면담일자
1_S	남	60	36	5	'20.11.13.
2_S	여	63	34	5	'20.11.16.
3_S	남	56	34	4	'20.11.13.
4_S	여	60	38	4	'20.11.17.
5_S	남	61	38	5	'20.11.18.
6_S	남	60	38	6	'20.11.19.
7_S	여	60	37	5	'20.11.20.
8_S	여	61	39	7	'20.11.24.
9_S	남	58	35	4	'20.11.26.
10_S	남	57	34	7	'20.11.27.
11_S	여	61	37	4	'20.11.29.
12_F	남	58	34	2	'20.12.11.
13_S	남	61	36	8	'21.01.12.
14_S	남	59	35	6	'20.12.16.
15_F	여	59	36	2	'20.12.15.
16_F	남	56	33	3	'20.12.12.
17_S	남	60	37	4	'20.12.29.
18_S	남	62	38	4	'21.01.04.
19_F	여	61	39	2	'21.01.11.

주 1) 연구참여 동의 순 정렬(F: 초임, S: 중임)

2) 만나이 기준, 교직경력 및 학교장 경력은 연도 단위 버림('20.12. 기준)

3) 면담일자는 연월일 순 6자리

3. 자료 분석

가. 프레임워크 분석법

최근 질적 연구에서는 이론의 활용이 부각되고 있는데, Creswell & Creswell(2018)은 아래 <표 3>과 같이 질적 연구에서 이론의 활용이 필요한 사례를 정리한 바 있다.

<표 3> 질적 연구에서의 이론 활용 사례

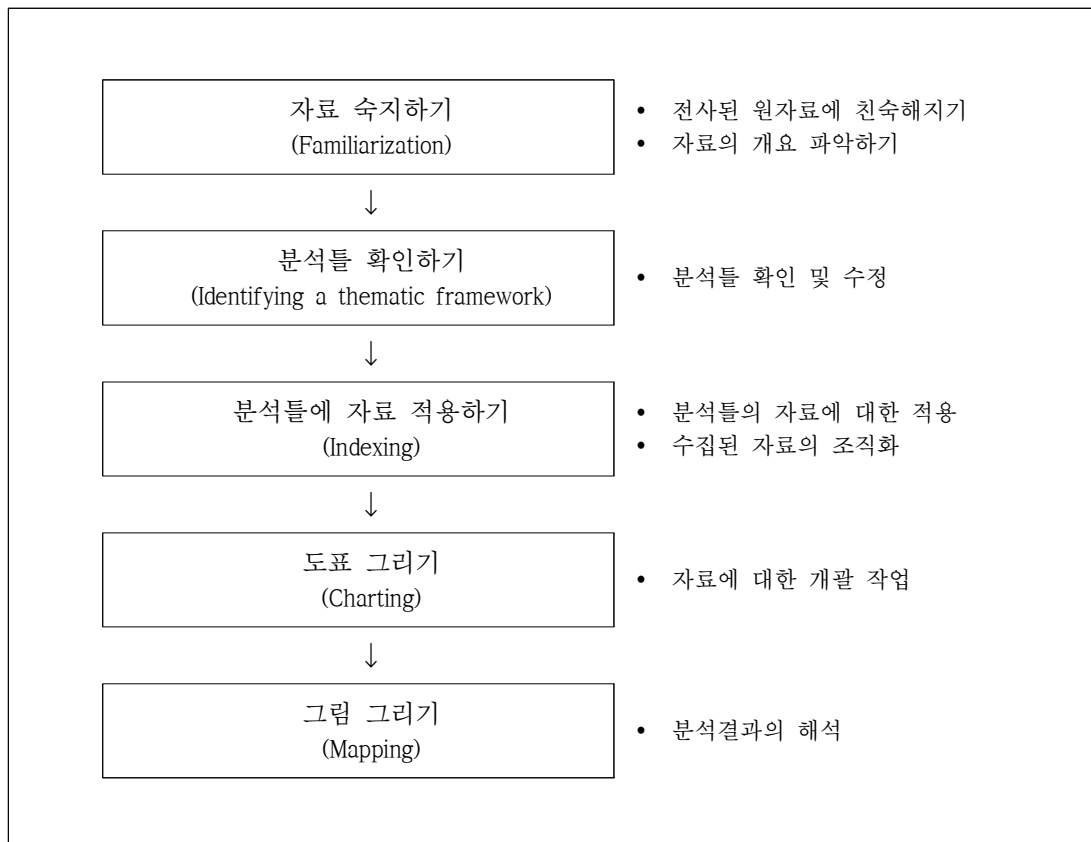
목적	관련 연구
행동이나 태도의 보다 일반화된 설명	Wolcott(2008)
소외된 집단 관련 이슈에 대한 이론적 틀 제공	Thomas(1993)
분석결과의 이론화	Punch(2014)
연구의 시작을 위한 기본 토대 마련	Schwandt(2014)

출처: Creswell & Creswell(2018: 61-64)을 바탕으로 재구성

이 연구에서 분석하는 학교장의 전문성 전환은 위에 제시되어 있는 사례들과 연관된다. 학교장

승진 임용 이후의 실천적 전문성 신장에 초점을 두고 실증적으로 규명하는 것은 ‘행동이나 태도의 보다 일반화된 설명’과 맞닿아 있다. 또, 특수한 사례의 분석결과로 국내 학교장의 전문성 전환 현상을 밝히고, 정책적 제언을 염두에 두고 있다는 면에서 ‘분석결과의 이론화’와 대응된다. 학교장 전문성 전환을 특정 시점 기준으로 분석하고자 전환이론을 분석틀로 차용했으므로 ‘연구의 시작을 위한 기본 토대 마련’ 부분과도 연결된다. 요컨대 연구 설계, 분석, 분석결과 해석 등의 전 과정을 거쳐 이 연구의 목적을 달성하기 위해서는 이론적 분석틀이 요청된다.

이러한 필요에 따라 이 연구에서는 프레임워크 분석법을 적용하였다. 해당 분석법은 선행연구 고찰을 통해 분석틀을 미리 설정해 연구의 전 과정에 활용하는 분석기법을 말한다(Ritchie & Spencer, 1994). 이는 질적 연구의 자료분석 방법 중 하나인 주제분석법의 일종이다. 특히, 이 방식에는 종래의 주제분석 기법이 내장되어 있으나, 분석 과정을 연역적으로 수행할 수 있도록 이론적 분석틀이 기여한다는 차이점이 있다(김수영, 하은솔, 김영, 2020; 김인숙, 2016; Srivastava & Thomson, 2009).



[그림 1] 프레임워크 분석법 절차

출처: Ritchie & Spencer(1994), Srivastava & Thomson(2009)을 바탕으로 재구성

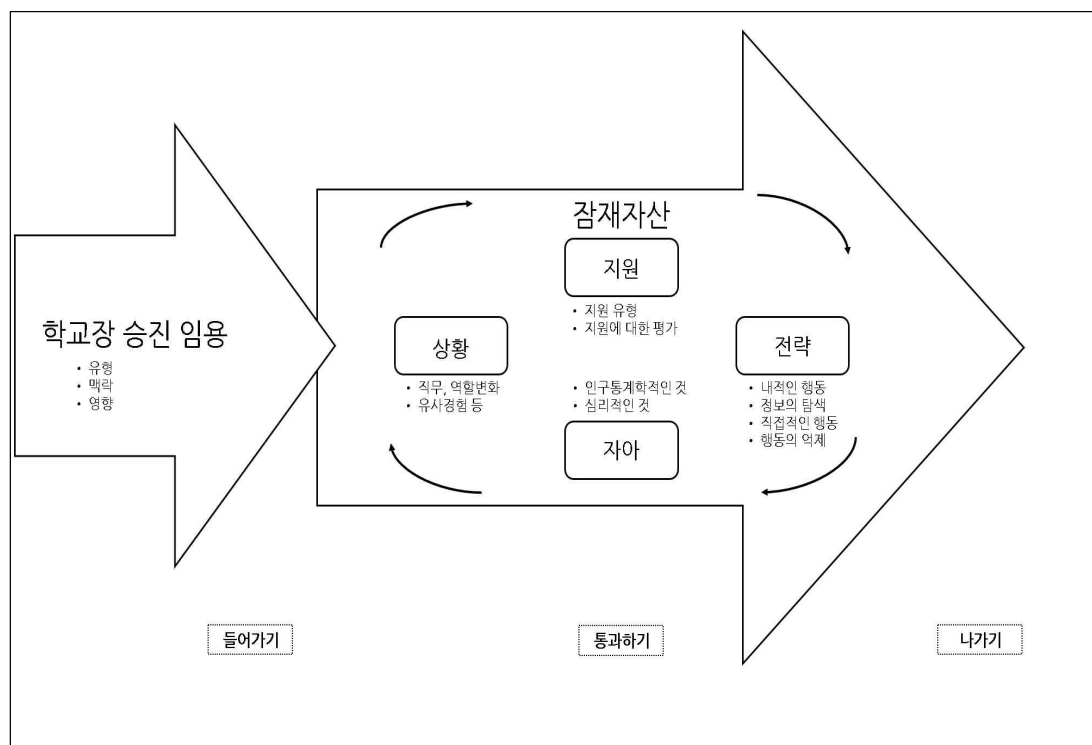
프레임워크 분석법은 크게 다섯 단계로 구성된다. 먼저, 자료를 전사하고, 친숙해지는 ‘자료 숙지하기’ 단계, 이론적 분석틀에 관한 확인 및 수정이 행해지는 ‘분석틀 확인하기’ 단계가 있다. 이어서 코딩을 거쳐 범주화를 하면서 이론적 분석틀을 적용하는 ‘분석틀에 자료 적용하기’ 단계, 수집 자료에서 도출된 주제와 이론적 분석틀 사이의 대응 이후 자료의 개괄이 수행되는 ‘도표 그

리기’ 단계, 그리고 분석결과를 해석하는 ‘그림 그리기’ 단계가 연속된다.

나. 이론적 분석틀

이론적 분석틀은 Schlossberg의 전환이론에서 제시한 모형을 본 연구의 목적에 맞게 재구성하였다. 해당 모형은 전환의 일반화된 사항을 드러낸 것인데 비해 이 연구의 분석틀은 학교장 승진 임용이라는 전환에 초점을 두고 있다. 결론적으로, 학교장 승진 임용을 기준으로 전문성의 전환에 대해 학교장이 이미 보유한 잠재자산의 활용 양상, 그것의 시간 경과에 따른 변화를 통해 규명하고자 하였다¹⁷⁾.

우선, 학교장이 되어 전과 다른 직무 환경에 놓이는 모습을 구성하였다. 학교장 승진 임용을 ‘유형’, ‘맥락’, ‘영향’ 등으로 분류해 살펴봄으로써 학교장 전문성 관련 현상의 인식을 파악하고자 한다. 다음으로 학교장으로서 직무를 수행하는 도중 활용할 수 있는 잠재자산을 ‘상황’, ‘지원’, ‘전략’, ‘자아’ 등으로 분석해 규범적 전문성 획득 이후의 실천적 전문성 향상 관련 내용을 규명하고자 한다. 또, 학교장 경력이 마무리되는 시기까지 포괄함으로써 위의 잠재자산 활용 양상이 시간 경과에 따라 보이는 변화를 포착하고자 한다([그림 2] 참조).



[그림 2] 이론적 분석틀

출처: Anderson et al.(2012: 39)을 바탕으로 재구성

17) 본 연구에서 활용한 분석틀에 내포된 전제는 크게 세 가지이다. 구체적으로 열거하면, ‘학교장 승진 임용은 학교장 전문성과 관련해 전환에 해당한다’는 것, ‘학교장의 실천적 전문성 향상은 여러 가지 요인들이 매개되어 있다는 점’, 그리고 ‘학교장의 실천적 전문성 신장과 관련된 학교장의 대처양상은 시간이 지남에 따라 달라진다’ 등이다.

4. 연구의 신뢰성

이 연구에서는 연구의 신뢰성 확보 차원에서 ‘편향에 대한 고려’, ‘연구의 타당성 확보’, ‘윤리적 고려’ 등을 수행하였다. 첫째, 연구 관련 편향 측면에서 “표본의 선택(selection biases)”(Norris, 1997: 174), ‘연구자-연구참여자 간 친밀함 관련 편향’(Norris, 1997), ‘연구자가 보유한 배경에서 기인하는 편향’(Johnson, 1997) 등을 전반적으로 고려하였다. 둘째, 연구의 타당성을 제고시키기 위해 “삼각검증(triangulation)”(Mathison, 1988: 13), “연구참여자들 통한 연구결과 평가(member check)”(Koelsch, 2013: 170), “동료연구자의 조언(peer debriefing)”(Spall, 1998: 280) 등을 활용하였다. 셋째, 연구 설계 시점에서부터 윤리적인 문제를 고려하고, 연구의 진실성을 확보하는 취지에서 연구자 소속 대학의 생명윤리위원회(IRB)를 대상으로 연구 심의 의뢰를 하였다. 이에 따라 분석을 위한 자료의 수집은 연구에 대한 심의 승인 통보를 받은 후, 이루어졌다(IRB No. 2011/001-014)¹⁸⁾.

IV. 분석결과

1. 들어가기: 학교장으로의 전환

가. 학교장 승진 임용 유형

국내에서 학교장 승진 임용을 위한 경로는 두 가지로 나뉜다(김이경 외, 2008)¹⁹⁾.

학교장 승진을 위해서 이제 교사들이 길이 두 가지 길이 있잖아요. 하나는 이제 전문적으로 이제 장학사나 장학관을 통해서 이제 교장으로 승진 임용되는 경우가 있고, 그 일반교사로서 (학교장)승진… (9_S)

문제는 교직 입직 후, 경력 경로의 선택에 따라 학교장이 되는 것의 예측 가능성은 다르다. 현장에서 교육전문직으로 전직한다는 것의 의미는 “등용문”으로 여겨져 궁극적으로 학교장이 될 수 있는 예상을 가능케 한다.

교육전문직이 곧 교감이나 교장을 하는… 등용문? 그런 거였죠… (교육)전문직에 들어올 때까지 힘 들고, 들어온 다음에는 이렇게 가는 거는 그냥 뭐 자연스럽게 가는… (8_S)

반면, 비 교육전문직 출신에게는 학교장 승진 임용이 “굉장히 불투명”한 경력 전환으로 받아들여진다²⁰⁾.

18) 후술하게 될 분석결과 내용 중 중략한 부분은 ‘…’ 표기하였음을 밝혀둔다.

19) 국내 교직 승진체계는 양성형의 미국 사례와 대조적이다(오영재, 2012).

20) Pearlin(1980)은 직장 내 승진이라는 사건 자체가 예상하지 못한 전환의 성격을 보인다고 밝혔다는 점에서 본문의 내용과 상통한다.

저는 (교육)전문직 출신이 아니고... 교장으로 승진 임용되기 위해서는 먼저 교감이 돼야지요... (교육)전문직에 일단 입문을 하게 되면... 시간이 지나면 자연히 교감, 교장으로 나가는데 현장에서는 (학교장) 승진이 굉장히 불투명하거든요. (19_F)

특히, 비 교육전문직 출신은 학교장이 되기 위해 “먼저 교감”이 되어야 경력 전환을 예상할 수 있다. 이는 교육공무원 승진규정(대통령령 제30495호)에서 제시된 것과 같이 학교장 승진 임용의 전 단계로 교감이 자리하고 있다는 것과 맥을 같이 한다.

나. 학교장 승진 임용 맥락

학교장 승진 임용 관련 주요 맥락으로는 내적 요인과 외적 요인이 있는 것으로 관측되었다. 먼저, 내적 요인으로 경력 관련 고민이 두드러졌다.

오십이 넘어서 아이들한테 별로 환영받지 못한다는 되게 충격적인 얘기를 들었어요... ‘변화를 가져오는 게 승진의 그런 전환이 필요하겠다’라는 생각... (7_S)

7_S는 교사-학생 관계에서 기인하는 경력 관련 고민을 여실히 보여준다. “오십이 넘어서”에서 볼 수 있듯이 특정한 연령에 이르는 순간, 교사는 학생에게 “환영받지 못한다”. 이는 한편으로 교사에게 “변화를 가져오는” 동인이 된다. 15_F 역시 경력에 관한 고민을 보여주는데, 학교의 업무를 “학생들을 지도하는 파트”와 “행정파트”로 나눈 뒤, 후자를 선호하는 모습을 보여준다. 이는 학교장이 되기 전인 교사 때부터 교사와 학교장이 하는 일에 대해 명확하게 분리해 생각하는 현장의 모습을 드러낸다. 즉, “현장에서 학생들을 지도하는 파트”를 담당하는 것보다 “행정파트”의 선호가 학교장이 되는 경력을 추구하는 데 영향을 주었다.

현장에서 학생들을 지도하는 파트가 아닌 행정파트로 일을 좀 바꿔서 해보겠다는 마음으로... (15_F)

한편, 외적 요인으로 타인의 시선을 의식하는 모습이 관측되었다. “나중에 교직에 있으면서 어떤 모습”으로 남아야 할지에 관한 고민이 드러났다. 특히, “55세 이후”의 연령은 “현장 교사”에 적합하다고 인식되는 한계점임을 파악할 수 있다²¹⁾.

나중에 교직에 있으면서 어떤 모습으로 있으면 그나마 좀 나을까. 그게 내 개인적이든 주위에서 바라보는 관점이든... 그게 이제 교직에서 학교장이었고... (1_S)

제일 큰 계기는..... 제가 ‘55세 이후에 현장 교사로서 과연 존경받는 교사로 남을 수 있을까?’ 하는 두려움이 좀 컸죠. (15_F)

다. 학교장 승진 임용 영향

21) 황재운(2021: 24)을 참조하면, 교감 승진 임용 시점에 도달한 연령인 55세에 본문과 같은 고민이 표면화된다고 해석할 수 있다.

학교장이 되면 일상생활에서도 여러 가지 변화가 발생했다. 우선, 개인으로서 “말과 행동”을 이전에 비해 더욱 신중하게 드러내는 모습이 뚜렷하게 드러났다.

교장이 되고 행동이……. 말과 행동이 상당히 조심스러워졌어요… 행동도 교장의 직위에 맞게끔 행동하려고 굉장히 좀 조심스러워지고… (12_F)

이제 자유롭게 생활하고 말하고 활동할 수 있는 그런 지위는 아니죠 분명히. 우선은 내가 교장이기 때문에 일종의 이제 사범이 되어야 된다. (13_S)

특히, 학교장으로서 부적절한 언동이 외부에 드러날 때, 언론의 “제목, 타이틀 뽑기” 등에 자극적인 사례가 될 수 있다는 점은 상대적으로 “책임이 덜하는 위치”에 있었던 교사 때와 가장 큰 차이로 여겨졌다.

과거에는 책임이 덜하는 위치에 있을 때 같은 경우는 실수를 해도 그게 그렇게 큰 부담이 안 되잖아요… ‘어느 학교의 교장이 이런 것 했다’. 분명히 이걸 매스컴을 타도 제목, 타이틀 뽑기도 아주 좋은 거잖아요. (17_S)

이밖에 직위에서 기인하는 타인의 대우 면에서도 변화가 나타났다. 8_S의 언급과 같이 “교육과 관련없는” 외부 사람들에게 교사라고 하는 것보다 교장이라고 할 때 “뭔가 좀 긴장”하는 것을 경험하였다. 이는 학교장 직위에 관한 외부의 인정을 단적으로 보여주는 사례로 조용환(1998)에 제시된 내용과 대동소이하다.

교육과 관련없는 사람들이 있는 데… ‘저기 교사예요’ 이렇게 하는 것보다는 ‘교장이에요’ 그러면 뭔가 좀 긴장한다? 뭐 이런 정도의 차이? 이런 부분은 (학교)바깥에서 느낄 수 있는 것 같아요. (8_S)

2. 통과하기: 4S의 검토

가. 상황

학교장이 되어 직면한 가장 큰 변화는 직무의 수행을 통해 실현하게 되는 역할이 달라졌다는 것이다. 구체적으로, “예산”, “회계” 등의 직무와 같이 학교장이 되기 이전에는 “접근이 안 되는 거”를 하게 된다. 학교의 일은 “교무 쪽”, “행정실 쪽”의 것으로 분류되는데, 교무 관련 일에만 초점을 두었던 관심을 학교장 승진 임용 후에는 두 가지 분야에 모두 쏟을 수 밖에 없게 된다. 아래 12_F와 5_S의 언급을 살펴보면, ‘예산’, ‘회계’, ‘시설’, ‘공사’, ‘계약’ 등의 학교장 직무는 직위 전환을 겪으면서 추가되는 것으로 현장에서 인식되었다. 요컨대 학교장은 “그런 전체에 관해서 이제 알아야” 되는 실천적 전문성을 요청받는 직위이다.

특히, 이제 예산, 회계 쪽에 대해서는 선생……. 교사일 때, 부장교사일 때, 교감일 때에는 접근이 안 되는 거거든요. (12_F)

학교가 결국은 이제 두 개 축으로 돌아가거든요. 교무 쪽에서는 학생에 대한 교수학습과 생활지도. 그 다음에 행정실 쪽에서는 학교회계라든지 시설공사, 또 건물유지관리. 이런 크게 두 개로 나뉘는데,

사실은 이제 학교장이라고 하는 부분을 그런 전체에 관해서 이제 알아야 되고, 책임을 져야 하는 상황이기에 때문에... 학교회계라든지 또 시설이라든지 공사 이런 부분들. 또, 계약! 이런 부분들에 관해서는 많은 전문성에 필요성을 많이 느끼는... (5_S)

직무의 변화에 봉착함과 동시에 학교장은 단위학교 기관장으로 최종 의사결정권자로서의 역할을 현장에서 실현해야 한다. 아래 1_S와 16_F를 참조하면, “지시에 의한 결정”과 대비되는 “최종적인 의사결정”의 실행과 이로부터 파생되는 “무한책임”을 요청받게 된다는 것을 파악할 수 있다.

장학사나 장학관의 결정은 소위 거기는 계선조직일 수밖에 없기에 지시에 의한 결정일 수밖에 없더라고요... 학교장의 의사결정은 최종적인 의사결정일 수밖에 없는거지 않습니까... 흔히들 우리(학교장들) 표현으로 ‘무한책임을 진다’... (1_S)

가장 질적인 변화는 단위학교의 최종적인 의사결정권자, 경영자 또는 관리자로서 최종적인 책임을 져야 되는 자리에 왔다는 게 가장 큰 것 같아요... (16_F)

이 같은 직무, 역할변화에 관한 적응은 학교장 승진 임용 전, 유사하게 경험했던 것들이 도움을 제공하였다. 보직교사 중 연구부장직을 맡으면서 단위학교의 “교육계획”을 직접 작성해 본 경험은 “교장이 되어서 상당히 좀 도움”이 된 것이다.

연구부장이라고 이제 뭐 교육계획서 작성이라든가 학교에 어떤 학교 교육계획 전반적인 거를 수립하는 부장이 이제 연구부장입니다... 저에게 교장이 되어서 상당히 좀 도움이 됐던 부는 연구부라고 해서 교육계획을 직접 이제 쓰는 거거든요... 학교 전체의 교육을 그래도 다 알 수 있는 부장이 아닌가. (6_S)

또, 교육전문직으로 전직해 직무를 수행하면서 “행정규정”, “법” 등의 활용을 직접적으로 하면서 사안별 “판단할 수 있는 기준”을 보는 안목을 키울 수 있었고, 교감직 수행을 통해 “업무 간의 조정이나 분배”, 구성원 대상의 “리더십” 발휘 측면에서 향후 학교장의 실천적 전문성을 보유하는 데 적지 않은 도움을 받았다.

행정규정, 규정, 법 적용 이런 부분은 사실은 굉장히 많이 도움을 우선 받았어요... 종합적으로 볼 수 있는 생각들. 판단할 수 있는 기준들. 이런 것들이 그 과정을 통해서 만들어지지 않았는가. 그것이 현장에 적용되지 않나 싶어요. (1_S)

이제 그 장학사 시절하고는 달리 내 업무만 하는 게 아니라... 업무 간의 조정이나 분배나 아니면 리더십이나 이런 것들... 교장 업무에 분명히 좀 같은 연결이 되는 업무... (7_S)

나. 자아

학교장 승진 임용이라는 전환에 진입한 개인은 인구통계학적인 것과 심리적인 차원의 자아 특성을 드러냈다. 우선, 인구통계학적으로 국내 학교장은 타 교원에 비해 비교적 높은 연령대에 놓여 있는 것이 보편적이다(황재운, 2021: 24). 3_S의 사례는 대개의 학교장에 비해 상대적으로 낮은 연령에 승진 임용을 경험한 학교장의 고충을 보여준다.

우리 사회란 게 나이가 이제 일반 선생님들보다 많지 않기 때문에 갖는 그런 부담감? 이런 부분이 개인적으로는 있었던 것 같고요. (3_S)

한편, 심리적인 측면에서 교사로서의 경력을 중시하는 성향이나 매사에 학교를 우선시하는 것도 주요한 자아 특성으로 확인되었다.

교육부라든지 또 서울시교육청, 교육지원청, 또 중·고등학교 교사로 근무한... 너무나 짧은 교사생활을 했다는 것이 아쉽기도 하고, 단점이기도 하다. (3_S)

짧은 교사경력으로 인한 교원에 대한 충분한 이해가 부족하지 않나... 한 13년 3개월이네요. 13년 3개월 동안 다른 세계에 있다가... (10_S)

위의 3_S와 10_S의 언급을 정리하면, 짧은 교사경력으로 인해 “교원에 대한 충분한 이해”에 직무상 어려움을 겪는다는 내용은 인력관리를 수행해야 하는 학교장의 전문성 발휘에 장애요인으로 현장에서 인식되었다. 이와는 대조적으로 비 교육전문직 출신인 19_F는 “현장에서 성장한 지도력”을 강조하면서 “선생님들을 일단 잘 안다”, “학생들을 잘 안다”, “학교 교육활동이 어떻게 이루어지는 건지” 제대로 이해하고 있음을 강조하였다.

현장에서 성장한 지도력이기 때문에 학교 현장은 잘 안다는 거지요... 선생님들을 일단 잘 안다는 것, 그 다음에 학생들을 잘 안다는 것. 학교 교육활동이 어떻게 이루어지는 건지 그거는 굉장히 잘 아는 것, 그것이 장점이고요. (19_F)

다. 지원

학교장 자격을 갖춘 자 대상의 실천적 전문성 지원에 관한 관측결과는 크게 유형과 평가로 분류가 가능하다. 먼저, 유형을 보면 네 가지(‘공식적·직/간접적 관계에서의 지원’, ‘비공식적·직/간접적 관계에서의 지원’)로 구분된다. 먼저, 교육청 및 교육지원청으로부터의 지원이 공식적·직접적 관계에 있는 대표적인 사례에 해당된다.

학교에서 이제 일어나고 있는 교육과정 운영이나 이런 것들에 대한 것들은 어느 정도 이렇게 교육청에서 보내주는 그런 계획서 정도만 읽어봐도... (7_S)

요즘에 이제 이런 시설과 예산 업무를 다루는 것들이 굉장히 투명해지고 매뉴얼이 잘 짜여져 있고... (19_F)

교육청에서 배부하는 “매뉴얼 책자”는 현장에서 용이하게 접할 수 있는 실천적 전문성 향상 지원책이고, 학교장 대상의 각종 연수나 교원학습공동체, 네트워크 장학 등도 존재한다.

교장자격연수는... 굉장히 연수내용 자체가 포괄적이고 광범위한 그런 연수이고요. 초임 교장으로 이제 임용된 이후에 서울시교육청연수원에서 아주..... 한 2-3일 정도 단기연수로 진행되는 초임 교장을 대상으로 연수는 굉장히 실무적인 연수입니다... 또 이제 4년간의 초임 교장 임기를 마치고 중임으로 들어가기 직전에 또 개설하는 중임 교장 연수... 한 이틀 정도 이렇게 오후 과정, 하루에 한 4시간, 4시

간, 8시간 이내의 아주 짧은 단기연수입니다. (16_F)

교육청에서 하는 것들 중에는 교원학습공동체? 이런 것들... 학교장 네트워크라고 해가지고 교장선생님들끼리도 모이면 공부해야 되고, 뭘 성과를 만들어내야 되고 서로 사례를 공유해야 되고 이런 부분들이 있거든요. (8_S)

이어서 공식적·간접적 관계에서의 지원 유형으로는 교육청 직속기관인 교육연수원과 교육연구정보원(서울특별시교육청, 2020)에 의해 제공되는 것들이 해당한다. 18_S의 언급에서 볼 수 있듯이 이들은 단위학교와 직접적으로 맺어진 관계는 아니나, 학교장의 실천적 전문성 신장을 돕는 장치들을 제공한다.

(교육)연수원을 통해서 연수도 받게 하고, (교육)연구정보원을 통해서 각종 자료 개발도 이렇게 해 주고 하는데... (18_S)

한편, 학교장과 비공식적인 관계에 있으면서 직·간접적으로 지원하는 유형의 것도 확인할 수 있다. 비공식적이지만 직접적 관계에서 제공되는 지원의 유형으로는 교장자격연수 동기 모임, 교장회 등이 있는 반면, 간접적 관계에서의 지원 유형은 학교 외부 전문가가 대표적인 것으로 나타났다.

서울 국·공립 고등학교 교장회... 한국 국·공립 고등학교 교장회 ... 이런 것들은 이제 자율적인 교장의 단체입니다... 정기적인 모임을 통해서 교육청이나 교육부에 건의를 한다든지... 강사를 초빙해서 자율연수를, 교장들의 전문성 향상을 위한 자율연수를 하고... (13_S)

교장자격연수 동기생들... 그 중에서 사립교 교장선생님들은 이미 교장이 되신 분들이예요. 그래서 그 분들 경험을 많이 듣는 동기 연수생 모임 가지고요. (19_F)

식견에 한계가 있지 않습니까? 경험에 한계가 있고, 이제 전문가 그룹들을 모셔와야 되잖아요 학교로..... 건축하시는 분이라든지 또 교육과정하는 분들... 이 분들이 이제 조언을 해 주고 컨설팅을 해주는 거죠. (13_S)

상술한 각종 지원 유형에 대한 학교장의 평가는 한계점과 요청사항의 두 가지 측면으로 도출되었다. 현장에서 인식 중인 한계로는 ‘중복된 연수의 누적’과 “연차에 따른 맞춤형 연수”의 부재로 드러났다.

연차에 따른 맞춤형 연수는 없고요. 어떤 경우는 이제 뭐, 매년 중복연수를 받는 경우도 있어요. 매년 받아야 되는 연수도 있습니다. 똑같은 연수를 매년 받는 경우도 있고요. (12_F)

대개 새로 임용이 될 때, 초임 교장과 중임 교장에 대한 연수를 좀 다르게 적용을 해요. 초임 교장들만 모아서 또 실무적인 거를 또 연수시키는 게 있고 중임 교장들만 모아서 시키는 게 있는데, 오로지 단 한번 차이만 있는 것 같고요. 대부분 별 차이가 없고... (7_S)

라. 전략

마지막으로 실천적 전문성 신장과 관련해 전략 측면에서는 내적인 행동, 정보의 탐색, 직접적인 행동, 행동의 억제 등이 구체화되어 나타났다. 가장 두드러진 내적인 행동으로는 “학생의 성장”, “아이들이 최우선” 등과 같은 교육관이 확인되었다. 이 같은 교육관은 학교장에게 학교교육의 “본질”로 받아들여지고 있는데, 이는 김이경 외(2008)와 맥을 같이 한다.

학생의 성장이라고 하는 관점에 이제 관심을 갖고, 그리고 교육의 어떤 본질적인 측면에 이제 관심을 갖다 보면 자연스럽게… (13_S)

아이들이 최우선이죠. 일단 우리가 존재하는 이유, 선생님이 존재하는 이유 그 출발점은 학생이죠. 학생의 교육이 최우선… (10_S)

정보의 탐색 차원에서 학교장은 전문성이 결여된 부분에 대해 외부 전문가 활용, 벤치마킹 등을 활용하였다. 보다 세부적으로, 외부 전문가 활용 면에서는 1_S의 언급을 통해 알 수 있는 것처럼 “배워서 하는 것은 한계”인 영역에 대해 외부 전문가를 섭외해 지원을 받는 것이 중요하였다. 또, 10_S처럼 “타산지석”의 태도를 견지해 “더 좋은 학교들”이나 “선배들”을 롤모델로 설정해 학교경영에 참고하는 전략은 실천적 전문성 발달의 주요 전략으로 기능하였다.

내가 다 아는 것도 아니고… ‘어떻든 전문가를 어떻게 해서든 미리 만나자’, ‘전문가의 도움을 받자’였어요… 배워서 하는 것은 한계가 있을 수밖에 없다. 그래서 어떤 (해당 분야 전문가)그룹의 의견을 듣는 게 좋겠고… (1_S)

벤치마킹이죠… 더 좋은 학교들, 그리고 이제 또 선배들, 선배들이 아니더라도 이제 우리 타산지석이란 말도 있듯이 항상 상대방으로부터 뭔가 배우려고 하는 열린 마음이 있어야 된다고 생각합니다. (10_S)

이어서 실천적 전문성의 성장 관련 학교장의 직접적인 행동으로는 권한위임, 학교장 인사말이 주요한 전략으로 관측되었다. 아래 12_F 사례와 같이 단위학교 내 교감선생님 또는 행정실장에게 “학교의 업무의 많은 부분을” 대상으로 권한을 위임하는 전략이 구사되었다. 학교장의 인사말을 활용해 실천적 전문성의 증진을 도모하는 사례는 11_S의 모습에서 구체적으로 확인이 가능하다. 학교장 인사말은 단위학교 학사 일정을 진행하는 대부분의 과정에 “언제든지” 존재하므로 구성원에게 “비전을 공유하고 소통하고 방향을 제시”하는 데 유용한 “도구”로 학교장에게 인식되었다.

교장이 되면서 이제 학교의 업무의 많은 부분을 교감선생님에게 위임을 많이 했습니다. 획기적으로 위임을 많이 했고… 학교장의 권한을 좀 관련 교감선생님이나 아니면 행정실장님이나 부장님께 좀 많이 위임을 하자… (12_F)

비전을 공유하고 소통하고 방향을 제시할 때, 할 수 있는 방법! 제가 할 수 있는 도구가 바로 뭐냐면, 학교장의 인사말이에요. 학교장 말씀. 언제든지 학교장 말씀이 있어요, 학교에는… 비전도 얘기하고 그 다음에 구성원들한테 제가 바라는 것도 얘기하고 많이 활용을 했어요. (11_S)

마지막으로 10_S나 13_S와 같이 절제와 같은 행동의 억제 전략을 활용함으로써 학교장의 실천적 전문성 신장을 도모하는 모습도 살펴볼 수 있다. 이 같은 전략은 “교사들과의 관계”에서 주로 활용되었다. 특히, “Follow me”를 추구하거나 “분노를 표출”하려고 하지 않는 모습을 확인할 수 있다.

‘Follow me’ 이런 리더십은 요즘 시대에 통하지 않잖아요?... 이런 식의 리더십은... 학교에서는 통하지 않습니다. (10_S)

개인적으로는... 화를 내지 않으려고 노력합니다. 눈어에 보면 공자 말씀에 ‘불천노 불이과’라는 말이 있는데... 분노를 옮기려고 하지 마라... 교사들과의 관계에서도 이런 분노를 표출하거나 그러질 않고... (13_S)

3. 나가기: 4S의 강화

가. 상황 변화

학교장의 경력이 쌓이면서 실천적 전문성 신장과 연관된 상황의 변화가 나타났다. 예컨대 학교장 직무수행으로 실현하는 역할 관련 인식이 초임 때 “교감의 역할”인 교무학사 업무 쪽에 초점이 맞춰졌던 것에 비해 점차 “학교장이 해야 될 일”을 알고 “교육행정 쪽”으로 비중이 옮겨졌다.

초기에는, 처음에는 교감의 역할이 좀 강했어요... ‘이 분야는 교감선생님한테 넘겨 놓고, 다른 학교장이 해야 될 일을 해야 되지 않겠나’라는 생각... 이제는 교감 역할보다는 교육행정 쪽에 좀 많은 일을 하고 있죠. (12_F)

여기서 “학교장이 해야 될 일”은 학교장으로서 저경력 시기에 “사무적인 일” 내지 “행정적인 규정”으로 인식되었고, “시설”이나 “예산” 등과 같이 “형이하학적인 그런 것”이었다. 하지만, 학교장 경력이 축적되면서 “인간관계를 조정하고 갈등을 푸는” 것, “선생님들이” “스스로 움직이게 하는” 것과 관련된 전문성이 보다 요청된다는 점을 파악하게 된다.

(학교장 승진 임용이 되고 나서)초에는 그 사무적인 일, 행정적인 규정을 얼마나 잘 아는가. 그래야 막 얘기할 수 있잖아요. ‘너 틀렸어’, ‘그거 이렇게 해야 되는거야’하는 것이 (학교장)전문성인 줄 알았어요...인간관계를 조정하고 갈등을 푸는 그런 역할을 하는 그런 전문성이 훨씬 더 중요하다. 하는 그런 쪽으로 변한 것 같아요. (1_S)

제가 초임 때는 아까 말한 그런 뭐, 무슨 학교의 시설이라든지 뭐 예산이라든지 뭐 교육과정이라든지. 세세한, 자세한, 그런 좀 형이하학적인 그런 것들을 전문성이라고 생각했다면... 선생님들이 그 어떤 학교장의 비전을 공유하고, 또 그런 걸 이해하게 만들어서 스스로 움직이게 하는, 그런 게 바로 그냥 전문성이지... (4_S)

나. 자아 변화

자아의 변화는 심리적인 부분에서 두드러지는데, 단위학교의 “마스터” 내지 “마이스터”로 긍정적 자기규정을 하는 모습과 함께 “잠깐 왔다 가는 사람”이라는 부정적인 자아 인식이 중첩되

어 드러남을 확인하였다.

교장은 마스터가, 마이스터가 된 겁니다. 장인이 된 거예요. (17_S)

다른 사람들이 있는 상태에서 (학교에)교장이 들어오는 거잖아요... 그 사람들이 주인이고 교장은 잠깐 왔다 가는 사람으로 여기기가 쉬워요. (8_S)

단위학교 내에서 학교장은 실천적 전문성을 발휘할 수 있는 존재로 스스로를 규정함(엄문영 외, 2020)과 동시에 향후 자연스럽게 떠나갈 존재로 여겨진다. 이 같은 내용은 순환 전보제도를 도입하고 있는 우리나라 맥락(교육공무원 임용령, 대통령령 제30856호; 교육부, 한국교육개발원, 2019; 박상완, 2018; 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주, 2015)이 여실히 반영되어 나타난 부분이다. 국내의 학교장은 실천적 전문성 발달과 관련해 시·공간적인 제약 하에 놓여 있다고 풀이되는 대목이다.

다. 지원 변화

지원의 변화 양상은 크게 달라지지 않았다. 학교장 승진 임용 이후, “3년, 4년” 시간이 지나도 단위학교와 직접적인 관계에 놓여 있는 기관에서 제공하는 공식적인 연수가 여전히 학교장의 실천적 전문성 성장을 돕는 주된 창구로 드러났다. 또한 프로그램의 속성도 과거에 비해 질적으로 차별화되지 않는 것으로 현장에서 인식되었다²²⁾.

결론적으로는 달라진 지원은 없다고 생각이 됩니다... 직무연수를 초기에는 별도로 이렇게 교육청에서 주관해 해 주는데. 그 다음 단계부터는 (학교장)경력에 따른 별도의 지원은 없다. ‘그 부분이 좀 아쉽다’ 이런 생각이 드는데... (3_S)

개인적인 차원의 어떤 그 전문성 개발을 위한 노력 말고 교육부나 교육청 차원에서 공식적으로 시스템에 의해서 제공되는 전문성 개발 프로그램은 크게 달라진 게 없는 것 같아요... ‘교장으로서의 전문성을 이렇게 체계적으로 아니면, 좀 심층적으로 갖게 하는 그런 지원 프로그램은 제가 처음 교장을 할 때나 또 3년, 4년 접어드는 지금이나 질적으로 변화된 부분은 없다’. (16_F)

라. 전략 변화

학교장의 실천적 전문성 성장으로 주로 활용되었던 내적인 행동, 정보의 탐색, 직접적인 행동, 행동의 억제 등도 시간 흐름에 따라 일부 변화하는 모습이 나타났다. 내적인 행동 면에서는 교육관의 변화를 확인할 수 있다. 아래 19_F, 10_S의 경우와 같이 초임 때 “비전에 선생님들이 따라 오기를” 희망하거나 “엄밀한 잣대로 선생님과 소통”했던 것에 비해 리더-팔로워 간 “그 지평에 차이가 있”음을 인정하게 되고, “작은 것은 보고도 못 본 척”, “들어도 안 들은 척” 할 수 있는 유연한 관점을 갖출 수 있게 되었다.

22) 국내 학교장의 실천적 전문성 신장을 위한 지원 중 맞춤형 연수가 현저하게 부족하다는 지적은 꾸준히 제기되어 왔으나 크게 반영이 이루어지지 않고 있는데, 이는 국외 연구인 Michaelidou & Pashiardis(2009)에서 드러난 현장의 요청과 유사하다.

처음에는 제가 생각하는 비전에 선생님들이 좀 따라오기를 많이 바랐는데 그런데 이제 그……. ‘그 지평에 차이가 있구나’. (19_F)

초보 교장 때는 너무 이렇게 열정이 앞서고 책임감이 앞서다 보니까 너무 엄밀한 잣대로 선생님과 소통을 한다… 노련해 지니까 작은 것은 보고도 못 본 척한다. 들어도 안 들은 척 한다. (10_S)

정보의 탐색에 있어서는 이를 통해 습득하게 될 지식의 종류가 상이해진 것을 스스로 포착하게 된다. 예컨대 “교사” 때 “전공서적”을 통해 지식을 얻었던 것과 비교해 점차 “읽는 책이 달라”지고, “전공과 벗어난” 것들로부터 실천적 전문성과 연관된 통찰을 얻게 되었다.

읽는 책이 좀 달라진 것 같아요… 교사로서 있을 때는… 전공서적을 주로 봤거든요… 이제 전공과 벗어난, 내 전공이 아닌 사회과학적, 인문과학적, 또는 철학적인 것… (18_S)

직접적인 행동 전략에 있어서는 구조화된 틀을 마련해 적용하는 모습이 관측되었다. ‘사전 정제 작업 → 구성원 자발성 증진 → 자발성의 지지 → 시너지 효과 발휘’ 등의 연속된 단계를 거치면서 체계를 잡고 나면, 학교장으로서 “몇 년 지나고 나면은 별로 할 일이 없어지게” 될 정도로 권한이 위임되었다.

처음에는 시스템을 만드는 과정이 필요했다면, 경력이 쌓아지면서 시스템이 작동되게 하고요. 그것이 스스로 자발성으로 이루어지게 만들어요. 단계가 정제 작업을 하고 그 다음에 시스템을 구축하고 그 시스템 속에서 안정이 되면, 선생님들이 자발성을 일어나게 하고, 그 자발성을 격려하고 지지해줘서 시너지 효과가 서로 이루어지게 이렇게 나아가게 되죠. 그래서 이제는 몇 년 지나고 나면은 별로 할 일이 없어지게 돼요, 교장이. (11_S)

끝으로 행동의 억제 전략에 있어서는 두드러진 변화가 드러나지 않았다. 단, 학교장은 초창기에 “개입하는 타입”의 직무를 수행하는 것과 대조적으로 매사에 “좀 덜 개입하는 타입”으로 구성원과의 관계에서 행동의 억제를 구사하게 되었다.

저는 개입하는 타입이었어요… 개입하는 타입에서 이제는 좀 덜 개입하는 타입으로 바뀌었어요. 그게 이제 제 전략의 변화랄까요… (1_S)

V. 요약 및 결론

이 연구는 학교장의 전문성을 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 구분해 논하고, 학교장 승진 임용을 겪으면서 전문성 사이의 전환이 어떤 양상으로 전개되는지 실증적으로 규명하고자 수행되었다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 서울 지역, 공립, 중등학교의 재직 경험을 가지고 있는 학교장 중에서 서울특별시교육청 추천을 받은 자를 대상으로 자료를 수집해 프레임워크 분석법에 맞춰 분석결과를 정리하였다. 분석의 결과로 밝혀진 주요 내용은 다음과 같다.

첫째, 전문성 면에서 볼 때, 우리나라에서 학교장이 된다는 것의 의미는 규범적 전문성의 성취로 현장에서 받아들여졌다. 이는 학교장이 되고 나서 현장에서 수행해야 하는 직무 관련 전문성

을 획득해 학교장 승진 임용을 했다는 의미보다 법령상의 자격을 확보한 뒤, 직위에서 파생되는 외부의 인정이 보다 부각됨을 보여준다.

둘째, 학교장의 실천적 전문성 향상 관련 잠재자산으로는 ‘상황’, ‘자아’, ‘지원’, ‘전략’ 등이 있는 것으로 드러났다. 직무 관련 역할변화, 교직 내에서 겪은 유사 경험의 재현 등이 상황으로 대별되었고, 자아 측면에서는 인구통계학적 요인과 심리적 요인으로 구분되었는데, 타 구성원에 비해 높은 연령대를 갖지 못한 경우에 학교장이 겪는 심리적 고충, 학교 우선주의, 학교장 직무 수행에 관한 교사 경력의 중요성 인정 등이 관측되었다. 지원 차원에서는 지원 주체가 갖는 공식성 여부 및 지원대상과의 관계 속성을 기준으로 크게 네 가지로 분류할 수 있는데, 학교장과 직접적 관계를 맺으면서 공식성을 확보한 기관에서 제공하는 연수에 의존하는 양태가 두드러졌다. 전략 측면에서는 내적인 행동, 정보의 탐색, 직접적인 행동, 행동의 억제 등의 다양한 전략을 학교장이 현장에서 활용하는 것으로 밝혀졌다.

셋째, 학교장의 실천적 전문성 관련 잠재자산은 학교장으로서 경력이 누적됨에 따라 일부 변화하였다. 먼저, 초임 시기에 집중하였던 행정·관리적인 직무에서 점차 구성원과의 관계를 원활하게 조정하는 것이 실천적 전문성의 핵심이라는 상황 인식이 생겼다. 다음으로 실천적 전문성을 확보했다는 ‘마스터’의 자아와 학교에 “잠깐 왔다 가는 사람”이라는 주변인의 자아가 상처되는 모습이 드러났다. 한편, 지원 면에서는 시간 경과에 따른 질적 변화가 타 요인에 비해 뚜렷한 모습이 나타나지 않았고 여전히 공식 기관에 의해 제공되는 각종 연수에 의존하는 모습을 보였다. 이 때문에 현장에서는 학교장 개인별로 맞춤형 연수가 보다 활발하게 구상될 필요가 있음을 역설하였다. 끝으로 학교장이 실천적 전문성을 키워가는 전략의 네 가지 유형에 있어 이전에 비해 더 유연해지는 면모가 발견되었다.

이상의 분석결과를 토대로 학교장의 전문성 전환과 관련해 논하면 아래와 같다.

첫째, 학교장의 전문성이 전환하는 국면에서 나타나는 괴리를 실질적으로 줄여나갈 필요성이 있다. 법령상 규정되어 있는 자격을 획득해 규범적 전문성을 확보한 학교장이 현장에 임용되어 실제로 직무를 수행하는 장면 속에서 여러 가지 어려움을 겪고 있다는 기존의 연구결과는 전술한 언급을 지지한다. 특히, 이 연구의 분석결과에서 드러난 것과 같이 우리나라에서 학교장이 되어 가는 과정 속에서 규범적 전문성으로부터 실천적 전문성으로 원활한 전문성 전환이 이루어진다고 판단하기는 쉽지 않다. 학교장이 되기 위한 경력을 쌓는 과정에서 자격의 확보, 대중의 인정 등과 관련된 규범적 전문성이 부각되는 것에 비해 학교장이 되고 나면 현장에서 성공적인 직무의 수행을 요청받는 입장에 놓이게 된다. 이와 같이 현장에 존재하는 전문성 관련 인식의 격차를 줄이기 위한 노력은 물론, 두 가지 전문성 사이의 합일을 도모하는 노력이 동반되어야 할 것으로 본다.

둘째, 실천적 전문성 향상의 차원에서 학교장 집단을 전체적으로 동질적인 집단으로 간주하는 판단에 대한 경계가 요청된다. 학교장을 하나의 집단으로 치환해 동일한 교육·훈련 프로그램을 제공하는 구조에서 탈피해 이를 개별화하는 정책적 노력이 필요하다. 이 연구에서 밝혀진 바와 같이, 국내에서는 학교장에 따라 실천적 전문성과 연관된 잠재자산의 양상이 차별화되었다. 법령상 공식적으로 규정된 규범적 전문성의 확보 여부는 동질적인 측면이 강하더라도 각자 보유하고 있는 실천적 전문성 관련 잠재자산의 실체는 이질적일 수 있는 것이다. 이 때문에 추후 우리나라 학교장의 실천적 전문성을 증진시키는 노력이 보다 효과적인 지원책으로 작용하기 위해서는 개별화를 꾀하는 정책적 고려가 있어야 함을 짐작할 수 있다.

셋째, 시간 경과에 따른 학교장의 성공적인 전문성 전환을 지원하는 대책을 강구하여야 한다. 이 연구에서 분석한 결과, 국내에서 학교장이 되고 난 이후의 실천적 전문성 신장은 공식적인 주체에 의해 제공되는 연수에 대부분 의존해 있고, 기타 필요한 노력은 학교장 개인에게 맡겨지고 있다는 것을 확인하였다. 문제는 학교장 승진 임용 이후, 초임 시기를 거쳐 중임 경력을 이어가면서 학교장으로서 경력은 쌓이게 되지만, 실천적 전문성의 전이가 현장에서 이루어질 수 있는 제도적 장치는 공식적으로 제공되는 각종 연수 외에 찾기가 쉽지 않다는 것이다. 따라서 학교장 승진 임용이라는 전환을 겪고 난 이후에도 전문성의 전환을 성공적으로 도모하기 위해서는 개인이 부담하는 실천적 전문성 발달 노력을 경감시켜주는 지원 체계의 고도화가 요망된다.

이 연구는 인사행정 측면에서 인력 선발 및 충원과 연관된 규범적 전문성에 국한해 논의를 마무리하지 않고 입직 이후의 교육·훈련으로까지 연계시켜 실천적 전문성까지 포괄했다는 점(송광용, 1998; 조석훈, 2016; 주현준, 2007)에서 학교장과 연관된 기존 연구와 차별화된다. 다시 말해 특정한 직위와 연관된 법령상의 자격이라 볼 수 있는 규범적 전문성뿐만 아니라 직위 도달 이후의 실천적 전문성 발달까지 염두에 두도록 환기하여, 입직 시점에서부터 직무를 수행해 나가는 후속 시점까지 전문성을 논할 수 있는 단초를 마련하였다는 점에서 의의가 있다. 또한 종전의 학교장 전문성 관련 연구에서 발달양상을 규명하는 데 한계가 있었다는 점(김이경, 2013; 박상완, 2019)을 고려하면, 시간 흐름에 따른 학교장의 전문성 전환을 사회과학의 이론적 분석틀을 활용해 동태적으로 규명한 본 연구는 학술적으로 의의를 갖는다. 다만, 이 연구는 사전에 범위를 구획함으로써 분석을 수행해 경계에 포함시켜 다루지 않은 내용이 일부 존재한다는 면에서 한계점도 가지고 있다. 따라서 이를 토대로 후속연구를 다음과 같이 제시한다.

첫째, 학교장의 전문성 전환 현상을 분석하는 시점을 확대해 볼 필요가 있다. 학교장 승진 임용 시점을 학교장 전문성 전환 분석의 기준으로 설정한 본 연구의 한계를 염두에 두면, 학교장 이전 직위에서 키워 온 학교장으로서의 실천적 전문성 내용은 추후 규명이 요청된다. 따라서 분석의 범위를 교직 생애 전반으로 넓히는 학술적 노력이 후속되어야 할 것으로 내다본다. 둘째, 연구참여자의 범주를 넓혀 학교장의 전문성 전환 분석이 수행되어야 한다. ‘서울지역’, ‘중등학교’, ‘공립’, ‘서울특별시교육청 추천’ 등의 준거를 바탕으로 정련된 본 연구의 연구참여자가 갖는 속성으로 인해 분석결과의 일반화는 경계해야 한다. 향후 보다 다양한 속성을 갖는 연구참여자에 관한 질적인 분석이 이루어진다면, 본 연구의 분석결과와 함께 우리나라 학교장의 전문성 전환 관련 기초자료를 구축하는 데 도움이 될 것이다. 셋째, 규범적 전문성과 실천적 전문성 사이의 관계를 심도 있게 탐색하는 연구가 이루어질 필요성이 있다. 이 연구에서는 두 가지 전문성 개념에 대해 시론적으로 논하고, 이들의 전환을 실증적으로 규명하는 쪽에 집중했으나, 이들 사이의 관계가 어떤 양상으로 존재하고 있는지에 대한 분석에까지 이르지 못했다. 이들 간의 선후관계, 동반 상승 가능성 등과 같은 관계를 보다 실증적으로 탐구한다면, 전문성 논의의 외연을 확장하는 데 학술적으로 기여할 수 있을 것으로 본다.

참 고 문 헌

- 고전(2000). 학교자치 시대의 학교장 인력구조 및 관리. **교육행정학연구**, 18(4), 103-137.
- 교육부(2019a). 「교(원)장·교(원)감·수석교사·정교사 자격연수 표준교육과정」 전부개정안 행정예고.
- 교육부(2019b). 교(원)장·교(원)감·수석교사·정교사 자격연수 표준교육과정.
- 교육부, 한국교육개발원(2019). 교육통계연보. 진천: 한국교육개발원.
- 김도기, 문영진, 문영빛, 권순형(2016a). 초등학교 학교장의 직무역량 요구분석. **교육행정학연구**, 34(5), 437-462.
- 김도기, 문영빛, 권순형, 문영진(2016b). 교장 자격연수 교육에 대한 교육행정학 지식 기반의 반성과 과제. **교육행정학연구**, 34(1), 47-71.
- 김명수(2004). 교장임용 제도의 쟁점과 개선 방안. **교육행정학연구**, 22(4), 131-148.
- 김병찬(2006). 학교행정이 되어 가기: 초임 교감의 적응 과정 연구. **교육행정학연구**, 24(2), 55-80.
- 김수영, 하은솔, 김영(2020). 노동의 불안정성에 대한 다차원적 고찰: 자발적 비정형 노동자의 사례를 통하여. **한국사회정책**, 27(1), 89-127.
- 김이경(2013). 교육행정가의 전문성 기반. **한국교육행정학 연구 핸드북** (pp. 209-233). 서울: 학지사.
- 김이경, 김도기, 김갑성(2008). 우수 학교장의 리더십 특성에 관한 질적 사례 연구. **교육행정학연구**, 26(3), 325-350.
- 김인숙(2016). **사회복지연구에서 질적방법과 분석**. 서울: 집문당.
- 박상완(2018). **학교장론: 교장의 리더십과 학교 발전**. 서울: 학지사.
- 박상완(2019). 학교행정이 전문성의 개념과 개발 방안. **교육행정학연구**, 37(2), 61-87.
- 박선형(2005). 교원전문성 개발을 위한 인지과학적 연구: 쟁점, 이론적 기제 및 개발 실천 과제. **교육행정학연구**, 23(2), 91-116.
- 서울특별시교육청(2020). 2021 서울교육 주요업무. (서울교육 2020-110). 서울: 서울특별시교육청.
- 송광용(1998). 지방교육행정 인력의 전문성 제고 방안. **교육행정학연구**, 16(3), 89-105.
- 신현석, 주영효, 정수현(2014). 한국 교육행정학 분야 질적 연구 동향 분석. **교육행정학연구**, 32(3), 53-81.
- 엄문영, 신윤정, 임완철, 황재운, 김민지, 이재홍, 이용기, 정혜원, 최인영, 한지예(2020). 교장자격연수 프로그램 개편 및 교육행정연수원 교육 프로그램 개발 방향 설정 연구. 서울: 서울대학교 사범대학 교육행정연수원.
- 오영재(2012). 학교장의 교직발달과정에 관한 생애사적 사례연구. **한국교육학연구**, 18(2), 295-318.
- 오현석(2006). 전문성 개발과정 및 핵심요인에 관한 연구. **직업능력개발연구**, 9(2), 193-216.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2012). **질적 연구방법의 이해**. 서울: 박영사.
- 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주(2015). **교육행정학원론**. 서울: 학지사.
- 정바울(2000). 초등학교 장학문화 연구: 중등학교와 비교하여. **교육행정학연구**, 18(1), 127-153.
- 정성수, 김도기, 이쌍철(2007). 미국과 영국의 교장 양성 및 자격 프로그램 분석. **비교교육연구**, 17(3), 217-240.
- 조경원, 한유경, 서경혜, 조정아, 이지은(2006). 학교행정이 핵심역량강화 프로그램 개발을 위한

- 요구분석. *교육행정학연구*, 24(2), 251-274.
- 조대연, 박용호, 김버리, 김희영(2010). 학교장의 직무역량에 대한 요구분석. *한국교원교육연구*, 27(4), 293-315.
- 조석훈(1998). 수요자 중심 교육체제의 입장에서 '교육의 전문성'에 대한 재해석. *교육행정학연구*, 16(3), 422-456.
- 조석훈(2016). 교육행정학 연구에서 전문성의 의미 구조: 즐기세포?. *교육행정학연구*, 34(2), 45-74.
- 조용환(1998). 학교장의 삶과 일: 교장의 눈으로 본 학교문화. *교육인류학연구*, 1(2), 107-139.
- 주삼환(1995). 변화하는 시대에 요구되는 학교장의 지도력. *교육행정학연구*, 13(2), 145-168.
- 주삼환(2005). *미국의 교장: 미국의 교육행정과 교장론*. 서울: 학지사.
- 주현준(2007). 학교장 리더십 역량의 상대적 중요도 분석. *교육행정학연구*, 25(3), 85-105.
- 진동섭(1995). 학교장과 교사의 결합. *교육이론*, 4(1), 45-70.
- 진동섭(2001). 학교장과 학교 평가. *교육행정학연구*, 19(2), 223-238.
- 채정관(2015). 교원의 석·박사 학위 취득과 교장 전문성과의 관계. *교육문제연구*, 28(3), 49-85.
- 한국교육행정학회(2018). 학교행정가의 전문성과 리더십. 2018년 한국교육행정학회 연차학술대회 자료집.
- 황재운(2021). 학교장의 전문성 전환 분석: 규범적 전문성에서 실천적 전문성으로의 전환을 중심으로. 박사학위논문. 서울대학교.

- Anderson, M. L., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling adults in transition: linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*. New York: Springer Publishing Company.
- Barclay, S. R. (2017). Schlossberg's transition theory. In W. K. Killam & S. Degges-White (Eds.), *College student development: applying theory to practice on the diverse campus* (pp. 23-34). New York: Springer Publishing Company.
- Bertaux, D. (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, 29-45.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter: measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), 62-69.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (2002). *Getting the most out of college*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daly, J., & Lumley, J. (2002). Bias in qualitative research designs. *Australian & New Zealand Journal of Public Health*, 26(4), 299-300.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world: lessons from effective school leadership programs*. San Francisco, CA:

- Jossey-Bass.
- Davis, S. H., & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: what works and how we know. *Planning and changing*, 43(1-2), 25-45.
- Drago-Severson, E. (2009). *Leading adult learning: supporting adult development in our schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: theory, research, and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fogarty, R. J., & Pete, B. M. (2004). *The adult learner: some things we know*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Greer, M. Y. (2003). *Professional development and capacity: three different perspectives*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Houle, J. C. (2006). Professional development for urban principals in underperforming schools. *Education and urban society*, 38(2), 142-159.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282.
- Koelsch, L. E. (2013). Reconceptualizing the member check interview. *International journal of qualitative methods*, 12(1), 168-179.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: how leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Lindstrom, D. D. (2019). *From community college faculty to dean: using Schlossberg's transition theory to understand the transition experience*. Unpublished doctoral dissertation. St. Cloud State University.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research*, 11(3), Art.8.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17.
- Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2010). *The principalship: new roles in a professional learning community*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michaelidou, A., & Pashiardis, P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working?. *Professional Development in Education*, 35(3), 399-416.
- Murphy, J., & Walberg, H. J. (2002). Educational leadership reports and recommendations from a national invitational conference. *The LSS Review*, 1(2). 1-3.
- Norris, N. (1997). Error, bias and validity in qualitative research. *Educational action research*, 5(1), 172-176.

- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- Pearlin, L. I. (1980). Life-strains and psychological distress among adults. In N. J. Smelser & E. H. Erikson (Eds.), *Themes of work and love in adulthood* (pp. 174-192). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pearlin, L. I., & Lieberman, M. A. (1979). Social sources of emotional distress. *Research in community and mental health*, 1, 217-248.
- Punch, K. F. (2014) *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp.173-194). New York: Routledge.
- Saelens, P. W. (2007). *Professional development for principals: is there a need for change?*. Unpublished doctoral dissertation. Wilmington University.
- Salazar, P. S. (2007). The professional development needs of rural high school principals: a seven-state study. *The Rural Educator*, 28(3), 20-27.
- Schlossberg, N. K. (1965, May). *Adults in transition*. Paper presented at the Training of Counselors of Adults, Chatham, MA.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. K. (2008). *Overwhelmed: Coping with life's ups and downs*. Lanham, MD: Evans.
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q., & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education environments for adults: responsive programs and services from entry to departure*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwandt, T. A. (2014). *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers college press.
- Spall, S. (1998). Peer debriefing in qualitative research: emerging operational models. *Qualitative inquiry*, 4(2), 280-292.
- Srivastava, A., & Thomson, S. B. (2009). Framework analysis: a qualitative methodology for applied policy research. *JOAAG*, 4(2), 72-79.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative research journal*, 11(2), 63-75.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wall, P., Fetherston, C., & Browne, C. (2018). Understanding the enrolled nurse to registered nurse journey through a model adapted from Schlossberg's transition theory. *Nurse education today*, 67, 6-14.
- Wendel, F. C., Schmidt, A. H., & Loch, J. (1992). *Measurements of personality and leadership: some relationships*. Lincoln: University of Nebraska-Lincoln.

- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Zepeda, S. J. (2019). *Professional development: what works*. New York: An Eye On Education Book.
- Zepeda, S. J., Parylo, O., & Bengtson, E. (2014). Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. *Professional Development in Education*, 40(2), 295-315.

군 리더십교육이 신입장교의 리더십변화에 미치는 영향 연구

오성진(충남대학교 박사과정)

고성진(육군리더십센터 교육학박사)¹⁾

요 약

본 연구는 군 리더십교육이 신입장교의 리더십 변화에 미치는 영향을 분석하는데 그 목적이 있으며, 이를 위해 리더십교육을 전·후하여 설문문을 통해 리더십 수준의 변화량을 측정하였고, 교육만족 관련 설문문을 통해 리더십교육과 교육만족간의 인과관계를 살펴보았다.

연구에 사용한 통계방법은 T-test 검정 중 대응표본과 독립표본 검정으로서 비교연구를 위해 사용되었으며, 회귀분석은 교육만족과 리더십간의 인과관계 확인을 위해 사용되었다.

본 연구를 통해 확인한 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 육군의 병과학교에서 신입장교들을 대상으로 실시한 군 리더십교육은 신입장교들의 리더십 수준 변화에 긍정적인 방향으로 유의미한 영향을 미치고 있다.

둘째, 리더십교육을 실시하지 않은 인원들 보다는 리더십교육을 받은 인원들이 리더십에 대한 태도 즉 수준이 긍정적으로 변화하였음을 확인하였으며, 이를 통해 리더십교육이 신입장교들의 리더십 변화에 효과가 있음을 반증할 수 있었다.

셋째, 신입장교들이 인식하고 있는 리더십 교육만족도는 신입장교 리더십과 유의미한 인과관계가 있음을 확인할 수 있었으며, 이를 통해 현행 리더십 교육체계가 리더십교육 효과 향상에 영향을 미침을 알 수 있었다.

[주제어] 신입장교, 지휘참모과정, 리더십, 군 리더십교육

I. 서 론

현재 우리는 눈부신 과학기술의 발달로 인하여 정보화 시대라는 3차 산업시대를 넘어 초고속, 초연결, IoT, AI 등 VUCA²⁾로 대변되는 4차 산업혁명시대에 생활하고 있다. 군(軍)도 4차 산업혁명시대를 맞이하여 최첨단 무기체계와 무인로봇, 드론봇, 위성 등을 활용하여 실시간 감시·결심·타격이 가능한 네트워크화 된 전장 환경에서 전투를 치르게 되었다.

그러나 정보화되고 과학기술이 발달한 현대의 전장에서도 전투는 인간과 인간의 싸움이 될 수밖에 없다. 이러한 이유로 아무리 우수한 전략과 무기체계를 보유하더라도 전투에서의 승리는 전투원들을 이끄는 리더가 어떠한 리더십을 발휘하는가에 따라 결정되어지기 때문에 리더와 리더십의 중요성은 변함없이 강조되고 있다. 사실 리더와 리더십의 중요성은 개별

1) 교신저자(majorks@naver.com), 육군 중령, 리더십교관

2) VUCA : 변동적이고 복잡하며 불확실하고 모호한 미래 사회의 특징을 말한다. 변동성(Volatility), 불확실성(Uncertainty), 복잡성(Complexity), 모호성(Ambiguity)의 약자로 1990년대 초반 미국 육군 대학원에서 처음 사용되기 시작했다(제롬 글렌, 2017).

전투에서의 승리뿐 아니라, 개별 조직의 성과와 국가의 흥망성쇠에까지 중요한 영향을 미쳐왔기 때문에(최병순, 2010) 성공한 리더와 리더십에 대한 논의는 현재까지도 사람들의 중요한 관심사가 되고 있다(강성록, 고재원, 김용주 외, 2021).

특히 조직의 목표와 기능, 처한 상황과 여건 등이 일반사회의 조직과 구분되는 군에 있어서 리더와 리더십의 중요성은 더욱 강조되는 경향이 있다. 과거 전사를 살펴보면 군의 리더가 자신의 역할을 제대로 수행하지 못했을 때, 벌어진 참사는 누구나 잘 알고 있는 역사적 사실이기에 군에서 리더와 리더십의 중요성은 그 어떤 조직보다도 중요할 수밖에 없다. 더구나 군이 임무를 수행해야 하는 전장 환경은 불확실성 그 자체이며, 급격한 상황의 변화는 사람들을 부상과 죽음에 대한 두려움에 떨고, 극심한 불안감과 공포로 인해 쉽게 지치고 정서적으로 피폐해 지기 때문에, 여타의 조직에서보다 리더와 리더십의 중요성이 강조될 수밖에 없다(강성록, 고재원 외, 2021). 군 리더십의 전문가로 알려진 최병순(2010)은 군에서 리더십은 전투력을 강화하고 전투의 승패를 결정짓는 근본적인 요인이라고 주장하였는데, 육군과 해군에 근무하는 간부 939명과 베트남전 참전용사 200여명을 대상으로 ‘전투력에 리더십이 미치는 영향 정도’와 ‘리더십이 전투승패에 미치는 영향 정도’를 조사한 결과, 80~90%의 인원이 리더십이 전투력의 강화와 전투의 승패에 영향을 미치고 있다. 라고 답한 것을 통해 이를 확인한 바 있다.

따라서 군에서도 리더십의 중요성을 인지하고 어떤 상황에서 어떠한 임무가 부여되더라도 임무를 성공적으로 완수하는 군인다운 리더십을 발휘하는 리더를 육성하기 위해 각군별로 리더십센터를 창설하여 운영중에 있으며, 육군도 육군리더십센터³⁾를 2005년에 창설하여 현재까지 운영하고 있다.

현재 육군리더십센터는 리더십 및 인성과 관련된 연구와 프로그램의 개발, 관련 콘텐츠의 개발과 활용, 야전지휘관의 리더십 코칭 등 군내 다양한 리더십 활동을 소화하고 있다. 아울러 육군의 각 병과학교에서 실시하고 있는 간부 양성 및 보수교육 간 리더십교육을 전담하고 있다. 센터내 리더십교육과에 소속된 13명의 리더십 교관이 연간 15개 병과학교, 2만5천여 명의 장교 및 부사관을 대상으로 사전 연구되고 준비된 프로그램을 활용하여 교육하고 있다. 과거 세대에 비해 비주얼화한 영상에 긍정적으로 반응하고 학습에 대한 참여를 중요시 여기는 젊은 세대의 특성을 고려하여 학습자 중심의 참여형 교육방법을 적용하여 교육하여 소기의 성과를 거두고 있다. 최근 조사된 결과⁴⁾에 의하면 교육을 이수한 수료생들이 리더십 교육을 통해 야전에서 자신 있게 부대를 지휘할 수 있는 자신감을 얻은 것으로 확인되고 있다.

그러나 이러한 조사결과에도 불구하고, 리더십교육에 대한 직접적인 효과를 확인하기는 쉽지 않다. 육군 리더십센터는 교육효과를 확인하기 위해 신임장교들이 각 병과학교 수료 후 근무하고 있는 야전부대를 방문하여 조사하고 있지만, 시기적으로나 여타의 요인으로 인해 그들이 가지고 있는 리더십 수준이 병과학교에서 실시한 리더십교육에 의한 것이라고 단정하기 어려운 실정이다. 다시 말해 리더십교육에 대한 만족도를 확인하고 있지만 리더십 수준 형성에 리더십교육의 기여도를 확인하는데 어려움이 있다는 것이다. 따라서 신임장교의 리더십 향상을 위해 시행하고 있는 리더십교육이 신임장교들의 리더십 변화에 어떠한 영향을 미치는지 보다 체계적이고 구체

3) 육군리더십센터 : 육군의 리더십, 인성·상담, 군 코칭관련 육군 최고 권위있는 조직으로, 육군의 리더십 정책 및 제도 발전, 리더십교육을 전담하고 있으며 센터는 크게 진단-연구개발-교육의 환류체계 이루고 있음,

4) 21년 전반기 리더십교육 성과분석결과(21.7.1.) 교육생(2800명)의 응답결과 92%가 ‘교육에 대해 만족한다’라고 답변

화된 연구가 요구되고 있는 실정이다.

한편, 리더십교육은 블룸(Bloom)의 교육목표분류기준에 따라 보면 정의적(심동적) 영역에 속하는 교육이라고 할 수 있다(이영행, 권영성, 2010). 사람의 생각이나 태도의 변화를 유도하는 교육이기에 인지적 측면에서 학습내용을 얼마나 기억하고 있는지를 확인하는 것과는 방법을 달리해야 한다. 단순히 강의한 내용에 대한 서면평가, 관찰평가 등으로 확인하는 것은 신입장교들의 의식과 태도의 변화를 추구하는 리더십교육의 성격에 맞지 않다. 리더십교육을 통한 리더십의 변화 정도를 측정하는 것은 교육 후 장병들이 리더십 측면에서 얼마나 신념화되고 변화 되어 있는가를 확인해야 한다. 이것은 신입장교들의 리더십에 대한 태도를 제대로 측정할 수 있는 과학적 측정도구를 통해 검증해야 한다는 것을 의미한다.

특히 병과학교 교육 수료 후 야전부대에서 리더로 임무수행 간 “자신 있게 부대를 지휘할 수 있는 리더로서의 역량 구비”를 목표로 하고 있는 리더십교육의 평가는 재검토할 필요가 있어 보인다. 현재와 같이 과제물 제출여부와 토의 참여 정도를 통한 평가는 아쉽지만 리더십교육이 추구하는 근본적인 태도의 변화를 확인할 수 가 없으며 교육의 효과성 측정도 단편적이고 제한적이다. 따라서 본 연구에서는 기존의 과제물 및 참여도 평가가 아닌 새로운 방법. 즉 근본적인 리더십과 관련한 교육생의 태도의 변화를 살펴볼 수 있는 설문 조사 방법을 적용해 리더십교육을 받은 신입장교들의 리더십이 어떻게 변했는지를 평가해 보고자 한다. 나아가 본 연구에서 사용한 측정도구의 신뢰성이 확보된다면 향후 새로운 리더십교육의 평가방법으로서 효용성도 기대해 볼 수 있을 것이다.

이상의 내용을 토대로 본 연구는 육군 신입장교지휘참모과정 리더십교육의 효과성 검증을 주목적으로 하며, 세부 목적은 첫째, 리더십교육이 신입장교의 리더십 변화에 미치는 영향을 도출하여 리더십교육의 효과를 검증한다. 둘째, 리더십 교육만족 정도와 신입장교 리더십 변화 간의 인과관계를 검증하는데 있다.

II. 군 리더십 교육실태

1. 군과 리더십 관계

가. 리더십 개념

일반적으로 리더는 공식적인 집단에 속하며, 조직의 목표를 달성하기 위해 공식적으로 부여된 직책과 권한, 책임을 토대로 조직 구성원들에게 동기를 부여하고 영향력을 행사하는 사람으로서 통상 조직의 장에 해당하는데(육군본부, 2017), 리더십은 이러한 리더가 이끄는 조직이나 집단이 추구하는 목적을 효율적으로 달성하기 위해서 구성원들에게 행사하는 영향력을 리더십이라고 말할 수 있다(고성진 외 3인, 2021).

사실 리더십에 대한 학문적 연구는 오래되지는 않았지만, 우리의 삶에 많은 영향을 미쳐왔기 때문에 일반적으로 많은 사람들이 “리더십을 갖는 것은 매우 좋은 것이고 필요한 것이다.”라는 생각을 하고 있으며(최병순, 2010), 이로 인해 리더십에 대한 연구도 매우 활성화 되어 있다. 하지만 리더십의 연구가 활성화되고 많은 학자들이 연구하고 있는 만큼, 리더

십에 대한 정의도 매우 다양하게 사용되고 있으며, 이는 리더십도 근본적으로 사회현상의 하나이기에 관점에 따라 해석과 정의가 달라질 수밖에 없기 때문이다.

현재 우리사회에서 리더십이란 용어는 조직연구에서 일반적인 어휘로 선택된 기술적인 용어로 편입되었으며 대체적으로 직무나 직책의 속성, 개인의 특성, 실제 행위라는 세 가지의 요소를 담고 있다(윤정일 외, 2007). 또한 리더십의 다양한 정의 속에는 공통적으로 지도자와 지도자의 영향을 받는 개인 및 집단, 상황의 세 가지 요소가 포함되어 있다. 그래서 고성진(2010)은 변혁적 리더십에 대한 그의 연구에서 이러한 세 가지 요소를 모두 포함하여 “리더십은 조직 내에서 지도자와 그의 영향을 받는 개인 및 집단이 상황 속에서 상호작용을 주고받고, 조직의 목표를 달성해 가는 과정 내지는 현상”이라고 정의하기도 하였다. 또한 육군 리더십센터에서는 리더십에 대해 “리더가 전·평시 임무를 완수하고 조직을 발전시키기 위하여 구성원에게 목적과 방향을 제시하고, 동기를 부여함으로써 영향력을 미치는 활동이다.”라고 정의하였다(육군본부, 2017). 이외에도 많은 학자들이 매우 다양한 관점에서 리더십을 정의하고 있는데, 대표적인 리더십의 정의를 살펴보면 다음의 <표 2-1>과 같다(최병순, 2010).

<표 2 - 1> 리더십 정의

구 분	정 의
Stogdill(1974)	리더가 집단의 공유된 목표를 향하여 구성원들의 활동을 이끌어 가는 행동
Hersey & Blanchard(1982)	주어진 상황에서 개인이나 집단의 목표달성을 위한 활동에 영향을 미치는 과정
Bass(1990)	상황이나 집단성원들의 인식과 기대를 구조화하기 위해서 구성원들간에 교류하는 과정
Nanus(1992)	비전의 제시를 통하여 구성원들의 자발적 몰입을 유인하고 그들에게 활력을 줌으로써 조직을 혁신하여 보다 큰 잠재력을 갖는 새로운 조직 형태로 변형시키는 과정
Yukl(2004)	무엇을 해야 할 필요가 있으며 어떻게 하면 그것을 효과적으로 할 수 있는지를 다른 사람들이 이해하고 동의하도록 영향력을 행사하는 과정, 그리고 공유목표를 달성하기 위해 개인과 집단 전체의 노력을 촉진하는 과정

한편, 최병순(2010)은 리더십의 정의와 개념이 이처럼 다양한 이유에 대해, “인간은 개인생활이나 조직생활 속에서 늘 불확실성과 위협에 직면한 가운데 판단을 해야 할 경우가 많기 때문에 그 만큼 다양한 상황조치가 필요하고 그것을 판단하고 이끄는 리더의 리더십도 다양하게 필요하다.”라면서 다양성의 이유를 상황의 다양성에서 찾기도 하였다.

나. 군 조직의 특성과 리더십의 관계

군은 일반사회와 비교 시 조직의 목표와 기능, 임무, 구성원, 자원, 문화적 환경 등 조직전반에 걸쳐 구별되는 특징을 가지고 있다. 특히 군이 임무를 수행하는 전장 환경은 불확실성의 연속이며, 불안과 공포가 지배하고 극단적 피로와 정신적 스트레스가 만연하는 매우 위험한 곳으로서 리더십도 일반사회에서 발휘되는 것과는 다른 양상을 띠 수 밖에 없다. 따라서 군인의 리더십을 논하기 위해서는 군 조직이 가지고 있는 특징들을 먼저 살펴 볼 필요가 있으므로, 국방부에서 제시하고 있는 군 조직의 특징 몇 가지를 제시하면 다음과 같다(국방부 2008; 국방부 2019).

첫째, 군 조직이 갖고 있는 이념과 목표의 특수성이다. 군인의 지위 및 복무에 관한 기본법

(2019)에 의하면 ‘국군은 국민의 군대로서 국가를 방위하고 자유 민주주의를 수호하며 조국의 통일에 이바지함을 그 이념으로 한다.’ 라고 정의하고 있으며, 국방부는 조직의 목표를 ‘외부의 군사적 위협과 침략으로부터 국가를 보위하고 평화통일을 뒷받침 하며, 지역안정과 세계평화에 기여’ 로 제시하고 있다. 특히 이러한 목표를 달성하기 위해 조직의 구성원들의 자유와 평등과 같은 기본적인 권리를 제한하고 있는 반면, 상대적으로 절대적인 충성과 복종을 요구하고 있다. 이는 군이 전투라는 극단적인 상황 속에서 임무를 수행해야 하는 특수한 조직이기 때문이다. 근본적으로 전투상황 하에서 리더와 구성원들은 죽음과 공포, 불안 등 원하지 않는 상황에 놓이게 되며 이러한 상황 속에서 부대를 이끌어야 할 리더, 즉 지휘관은 부대원들에게 생명의 위협을 무릅쓰고서라도 전투에 임하도록 강제해야하기 때문이다.

둘째, 조직 구성의 차이이다. 군은 다른 조직에 비해 권위적인 위계구조와 상명하복이라는 계급질서를 중요시하는 조직이다. 엄격한 상명하복의 전형이라고 불리는 피라미드형 위계 즉 권위적 위계를 구조적 특징으로 지니고 있으며, 계급과 신분이라는 제도를 통해 조직구성원의 행위를 통제하고 상급자의 공식적인 명령에 절대성을 부여하고 있다. 무엇보다 군은 목숨을 건 전투임무를 수행하는 조직인 관계로 지휘에 복종하지 않는 것은 명령 불복종으로 가장 강력하게 처벌하고 있다. 또한 군은 사회 어느 조직에 비해 다양한 인적구성을 가지고 있는데 이는 징병제를 채택하고 있는 우리 군의 특성에 기인하고 있다.

셋째, 조직의 환경의 차이이다. 군 조직은 임무완수, 전투승리라는 절대적인 목표달성을 위해 평소부터 전장상황을 고려한 교육훈련이 강조되고, 대화와 토론보다는 명령에 대한 복종을 중시하는 환경에 지배되고 있으며, 이로 인해 상급부대의 지시와 명령에 이의를 제기하기 보다는 절대성과 권위를 부여하고 복종하는 것이 생활화 되어 있다. 또한 군인들은 유사시 즉각적인 임무수행을 위해 외부와 단절된 가운데 집단생활을 하고 있으며, 그 주둔지도 일반 도시지역보다는 적과 접한 지역이나 농어촌 지역에 위치하여 생활의 편리성이나 안락함과는 다소 먼 근무환경을 가지고 있다.

이와 같이 군은 일반 사회조직과 처한 상황과 환경이 다르기 때문에 군에서의 리더십은 일반 리더십과 다를 수밖에 없을 것이다. 물론 최병순(2010) 등 일부학자는 군과 일반사회에서의 리더십의 차이는 리더십의 본질이나 행동의 차이라기보다는 리더십이 발휘되는 정도의 차이로 보아야 한다고 주장하기도 한다. 하지만, 군 조직 내에서 리더십 행동에 대해 좀 더 면밀하게 살펴본다면, 조직이 추구하는 목표와 군 복무 중인 개개인의 목표(직업군인의 생계를 위한 근무, 의무복무자의 병역의무수행 차원 등)를 동일하게 유지해 나간다는 것은 매우 어려운 일이다. 따라서 군 리더에게는 일반사회의 리더와는 다른 리더십을 요구할 수밖에 없다. 특히, 육군(2017)은 군에서 리더십의 역할을 전시 6대 전투수행기능을 통합하고 촉진함은 물론, 지휘관이 임무완수를 위해 지휘권한을 행사하는 과정에서 촉진제와 같은 역할을 수행하여 전투승리를 달성하게 하는데 있다. 라고 정의하고 있다. 따라서 군의 리더가 발휘해야 하는 리더십은 전투승리라는 궁극적 존재목적 달성을 위한 영향력에 그 본질이 있으며, 구성원인 장병들 모두에게 올바른 리더십 함양을 필수적으로 요구하고 있는 것이다.

2. 육군 신입장교 리더십 교육

육군본부(2017)는 육군이 요구하는 리더십에 대하여 ‘리더가 임무를 완수하고 조직을 발전시키기 위하여 구성원에게 목적과 방향을 제시하고 동기를 부여함으로써 영향력을 미치는 활동’이라고 정의하고 있다. 특히 육군의 리더십 연구와 교육을 전담하고 있는 육군리더십센터는 지난 2018년 사회적 요구와 작전환경 변화를 고려하여 육군의 리더가 추구해야 할 ‘육군리더십 모형’을 새롭게 정립하였다. 육군리더십 모형은 일명 W모형이라고 불리고 있으며, 이는 육군리더십 모형이 육군의 리더에게 요구되는 비전과 희망이 담긴 리더상으로서 ‘올바르고 유능하며 헌신하는 전사(Warrior)’를 추구하고 있으며, 궁극적으로 리더십이 전승(Win)에 기여해야 하므로, 전사의 W와 전승의 W를 따서 W모형이라고 부르고 있는 것이다(육군본부, 2019a). 이러한 육군리더십 모형은 실제로 육군의 리더가 구비해야 할 핵심 역량으로서 3대 영역 6대 범주 27개 핵심요소로 구성되어 있으며, 그 모형의 모습은 다음의 <그림 2-1>과 같다.

<그림 2-1> 육군 리더십 모형(W모형)



위 그림에서와 같이 육군 리더십모형은 3대 영역, 6대 범주로 구성되어 있으며, 외부에는 범주별 총 27개의 핵심요소가 배열되어 있다. 특히 “올바르고 유능하며 헌신하는 전사”라는 육군 리더상과 27개의 핵심요소는 계급에 구분 없이 하사에서 대장까지 모든 리더에게 공통적으로 적용하고 있는데, 이는 미 육군에서 발전시킨 리더십 개념인 Be-Know-Do 철학을 기본삼아 도출되었다(육군본부, 2019b). 여기서 Be는 품성, 됨됨이, Know는 지식과 능력, Do는 실천발휘를 의미한다. 미군에서 말하는 ‘Be’는 바람직한 최종 상태로 올바른 인격을 의미하는 ‘Character’를 뜻하며, W모형에서는 품성과 리더다움 범주가 해당된다. ‘유능하며’라는 문구는 리더가 갖춰야 할 전문적인 지식과 능력의 높은 수준을 의미하며 미군의 ‘Know’에 해당한다. W모형에서는 군사전문성 범주가 해당된다. 그리고 ‘헌신하는’라는 문구는 미군이 사용하는 ‘Do’의 한국적 표현이며, W모형에서는 역량개발, 이끌기, 성과달성 범주가 해당된다.

육군리더십센터는 육군 리더십을 구현하기 위해 W모형을 기초로 육군의 각 병과학교에서 간부교육생을 대상으로 리더십교육을 담당하고 있는데, 장교의 경우 신입장교 과정은 16시간, 대위 과정은 12시간 교육을 실시하고, 부사관은 초급리더 16시간, 중급리더 10시간 등 집중교육을 실시하고 있다. 각 과정별 세부교육시간은 다음의 <표 2-2>와 같다.

<표 2-2> 과정별 리더십교육시간

장 교	신입장교 과정	대위 과정	대학 과정	중령 과정	대령 과정
교육시간(H)	16	12	4	8	2
부사관	초급리더 과정	중급리더 과정	최고급(원사) 과정		
교육시간(H)	16	10	8		

특히 본 연구에서 집중 분석하고자 하는 신입장교 지휘참모과정의 경우, 15개 병과학교에 입교한 신입장교(육사, 학군, 학사, 기타출신 임관장교)를 대상으로 교육하고 있는데, 이들에 대한 교육목표는 ‘자신 있게 부대를 지휘할 수 있는 리더십 구비’에 있다. 중점과제는 각 과정별 성과분석과 야전부대 의견수렴 결과에 기초하여 27개의 핵심요소 중 ‘육군리더십의 이해, 육군 핵심가치, 주도성, 술선수범, 공감 및 소통, 동기부여, 팔로워십, 전장리더십, 임무형 지휘’ 등 8개를 선정하여 교육하고 있다. 신입장교 대상 리더십 교육 중점과제와 배정된 시간은 다음의 <표 2-3>과 같다.

<표 2-3> 육군 신입장교 리더십교육 중점과제 및 교육시간

중점 과제	교육시간	중점 과제	교육시간
1. 육군 리더십이해 - 지휘의 개념 - 육군리더십의 정의, 리더십 모형	1H	6. 부하의 기를 살리는 동기부여 역량 구비 - 교육훈련간 동기부여 방안 토의	2H
2. 육군 핵심가치 - 핵심가치 요소별 실천방안 토의	1.5H	7. 올바른 팔로워십 발휘 - 훈련간 올바른 팔로워십 발휘 방안	2H
3. 자신있게 이끌어 가는 주도성 함양 - 임무 우선순위 작성 및 토의 - 조직 및 개인목표 수립	2H	8. 전투의 특성과 심리현상 이해 - 전투의 특성과 심리현상에 대한 현장조치 및 사전준비 토의	3H
4. 구성원을 선도하는 술선수범 역량 구비 - 임무수행간 술선수범 실천방안 토의	1.5H	9. 임무형지휘 이해	1H
5. 임무달성을 위한 공감하는 소통능력 구비 - 구성원간 원활한 소통방안 토의	2H	총계	16H

리더십교육간 적용하고 있는 기본적인 교육방법은 ‘Flipped Learning(역진행 학습)⁵⁾’ 학습방법으로써, 수업 전에 선행학습 차원에서 리더십관련 동영상 시청하고 토의과제를 연구한 후 수업에 참여토록 하고 있다. 또한 학습자 중심의 참여형으로 수업이 진행될 수 있도록 교관의 강의는

5) Flipped Learning : 수업 중 강의와 수업 후 과제의 활동을 바꾼다는 것으로 기본적으로 ‘교실-밖 사전 수업’은 학생들이 스스로 공부를 할 수 있는 강의 동영상을 온라인으로 학생들에게 제공하고 교실-안 수업은 학생들이 동료 학습자들과의 토론이나 조교 및 교수자의 도움을 통하여 심화된 학습활동을 수행하도록 고안된 학습(방진하, 이지현, 2014)

핵심위주로 최소화하고 이마저도 프리젠테이션을 이용하여 시청각 교육화 하였다. 특히 대부분의 수업시간은 조 단위 학습자 상호토의 및 의견 작성, 학급단위 조토의 위주로 진행하여 학습효과를 높이도록 하였으며, 이를 위해 토의 및 발표시간을 전체학습의 47%를 차지하도록 배정하였다. 이외에도 학습내용과 관련한 영상을 제작하거나 야전 실상을 담은 영상을 통해 학습자가 스스로 보고 느끼도록 하고 있다. 다음의 <표 2-4>는 리더십교육 방법별 세부시간 편성현황이다.

<표 2-4> 교육방법별 시간 편성

계	총계	핵심강의	토의/발표	동영상	피드백
시간(H)	16	4.05 (162분)	7.5 (300분)	1.4 (56분)	3.05 (122분)
비율(%)	100	25.3	46.9	8.8	19

한편, 교육평가는 과제평가와 관찰평가 두 가지 방법으로 이루어지고 있다. 이 중 과제평가는 사전에 부여한 과제물의 작성여부를 수업 시작 전 확인하여 점수를 부여하고 있는데, 이는 과제물 작성을 통해 선행학습을 강제함으로써 교육에 대한 참여와 몰입을 높여주고 있는 것으로 판단된다. 또한 관찰평가는 실제 수업에 대한 참여 상태 즉, 토의 및 발표 참여와 수업태도 등을 교관과 동료 학생들이 확인하고 평가하여 점수화하는 방식을 활용하고 있다. 특히 관찰위주의 평가를 통해 수업 간 무임승차 자를 걸러내는 물론, 전반적인 수업태도의 향상을 꾀하고 있다.

Ⅲ. 연구 설계 및 분석

1. 연구 설계 및 측정도구

가. 연구 대상

본 연구는 2021년 임관한 육군 신임장교들을 대상으로 리더십교육 전·후 설문조사를 통해 진행하였다. 특히, 올해 임관하여 병과학교에 입교한 신임장교 중, 5개 학교 193명을 대상으로 설문지를 배부하고 회수하였다. 연구대상 현황은 아래의 <표 3-1> 과 같으며, 인구통계학적 특성은 <표 3-2>와 같다.

<표 3-1> 연구대상 현황

구 분	계	실험집단			비교집단
		소계	리더십교육 전	리더십교육 후	
대상(명)	193	135	135	135	58
회수(명)	193	135	135	135	0
불성실(명)	0	0	0	0	58
활용(명)	193	135	135	135	58

〈표 3-2〉 연구대상의 인구통계학적 특성

구 분		계	실 험 집 단			비교집단
			소계	리더십교육 전	리더십교육 후	
임관 구분	소 계	193	135	135	135	58
	육 사	7	7	7	7	0
	3 사	3	3	3	3	0
	학 군	66	66	66	66	0
	학 사	117	59	59	59	58
성별	소 계	193	135	135	135	58
	남 성	175	121	121	121	54
	여 성	18	14	14	14	4
연령	소 계	193	135	135	135	58
	24세이하	139	97	97	97	42
	25세이상	54	38	38	38	16

나. 측정도구의 신뢰도와 타당도

측정도구는 리더십 측정과 교육만족 측정이 가능하도록 구성하였다. 우선 리더십은 육군리더십센터에서 매년 정례적으로 육군 간부들의 리더십 수준 측정을 위해 제작한 ‘연례 육군리더십 수준진단’ (CASAL : Center for Army Leadership Annual Survey of Army Leadership)을 활용하였으며, 총 115개의 문항 중 신입장교에 해당하는 34문항을 선별 활용하였다. 다음으로 교육생들의 교육만족과 리더십 효과성 간의 인과관계를 확인하기 위해 신승원(2011)이 제작한 교육만족 설문지에서 17문항을 선별하여 활용하였다. 따라서 전체적으로 측정도구는 교육 전 34문항, 교육 후 51문항으로 구성되었고, 결과는 Likert식 5점 척도로 평가하였다.

한편, 측정도구에 대한 신뢰도 검사는 Cronbach's α 계수로 확인하였으며, 그 결과 리더십은 .957, 교육만족은 967로 매우 높게 나와 측정도구의 신뢰성이 높음을 확인할 수 있었다. 측정도구의 타당도는 요인분석결과 전문항이 요인부하량 0.4 이상으로 확인되었으며, 리더십은 4개의 범주로 분류되었으며, 교육만족은 3개의 범주로 분류되어 본 연구에서 분류한 하위요인과 일치하였다. 다음의 〈표 3-3〉은 본 연구에서 사용된 설문지의 구성이다.

〈표 3-3〉 신입장교 리더십교육 효과성 진단 문항

구분	핵심 요소	문항 번호	진단문항 내용
품성	상호 존중	1	나는 토의 및 대화시 타인의 의견을 존중한다.
		2	나는 동료들 내 몸처럼 아끼고 존중한다.
	위국 헌신	3	나는 국가와 군을 위한 헌신을 군인의 본분으로 생각하며 실천한다.
		4	나는 부대원 관리(동료, 전우관리)에 정성을 다한다.
		5	나는 상관(교관, 훈육관)의 지시를 적극적으로 이행하는 팔로워십을 발휘한다.
	책임 완수	6	나는 내가 해야 할 업무는 스스로 충실하게 수행한다.
		7	나에게 부여된 임무는 끝까지 완수한다.
리더 다움	전사 다움	8	나는 자신감 있고 당당하게 행동한다.
		9	나는 규정에 맞는 단정하고 군인다운 외모를 유지한다.
	육체적 강건함	10	나는 정신력과 체력이 강건하여 주야 연속된 훈련을 하더라도 지치지 않는다.
		11	나는 강인한 체력을 유지하도록 체력단련을 꾸준히 한다.
	주도성	12	나는 임무를 수행할 때 주인의식을 가지고 열정적으로 추진한다.
		13	나는 업무를 적극적으로 추진하면서 동료들과 공감대를 형성성한다.
		14	나는 내가 해야 할 일을 스스로 찾아서 한다.
영향 력 발 휘	술선 수범	15	나는 매사에 모범적인 언행으로 동료들에게 좋은 본보기가 된다
		16	나는 남들이 꺼리는 일에 먼저 나서서 헌신한다.
		17	나는 귀찮고 악조건 상황에서 동료들과 동고동락한다.
		18	나는 술선수범을 통해 동료들과 부하들의 동기를 부여한다.
	동기 부여	19	나는 임무수행과 훈련을 잘한 인원에게 칭찬하고 격려한다.
		20	나는 동료들의 능력에 맞게 임무(과업)을 분담하고 자신감을 갖도록 한다.
		21	나는 동료들의 장점을 인정하고 칭찬한다.
	소통	22	나는 동료들의 의견을 적극적으로 경청하고 사소한 것에도 귀를 기울인다.
		23	나는 동료들의 의견과 애로사항을 파악하기 위해 다양한 의사소통 방법을 적절히 활용한다.
		24	나는 상대방에게 나의 의견을 적절한 방법으로 설득력 있게 제시한다.
		25	나는 동료들이 자유롭게 의견을 개진할 수 있는 분위기를 조성한다.
리더 십 효 과 성	동료간 응집력	26	우리 훈육대는 교육훈련을 통해 단결되어 있어 자랑스럽다
		27	우리 훈육대원들과 함께라면 어떠한 적도 맞서 싸워 이길 수 있다고 믿는다.
		28	우리 훈육대는 동료들 간에 화합되어 있다.
		29	우리 훈육대는 동료들과 함께 생활하는 것이 즐겁다.
	부대 정신	30	나는 우리 훈육대에 소속된 것을 자랑스럽게 생각한다.
		31	나는 우리 훈육대의 분위기가 활기차 긍정적이라고 생각한다
	회복 탄력성	32	나는 역경과 고난의 상황에서도 감정을 긍정적으로 유지한다.
		33	나는 스트레스 상황에서도 내 행동이 동료들에게 미칠 영향을 고려하여 행동한다.
		34	나는 지휘 활동간에 분노(화)를 적절하게 조절할 줄 안다.
		35	나는 리더십 교육내용에 대하여 만족한다.
교육만족도		36	나는 리더십 교육내용이 내가 배우고 싶던 내용과 일치한다고 생각한다.
		37	나는 리더십 교육내용이 질적으로 수준이 높다고 생각한다.
		38	나는 리더십 교육내용이 군 생활에 긍정적 효과를 준다고 생각한다.
		39	나는 교관님의 교수태도(교수법)와 학습내용 전달에 만족한다.
		40	우리 교관님은 논리적이고 체계적으로 교육을 한다.
		41	우리 교관님은 나에게 현실적으로 필요한 내용을 제시한다.
		42	우리 교관님의 설명은 명쾌하고 이해하기가 쉽다.
		43	나는 전반적인 학습방법 및 수업 진행이 이해하기 쉽고, 적절하다고 생각한다.
		44	우리 교관님이 제시해 주는 슬라이드는 이해하기 쉽게 제작되었다.
		45	나에게 교육용 영상이 학습내용을 이해하는 데 도움이 된다.
		46	나는 토의 및 발표식 수업진행이 학습내용을 이해하는데 도움이 된다고 생각한다.
		47	수업간 제시된 야전사례는 야전 상황을 이해하고 적응력을 키우는데 도움이 된다.
		48	우리 교관님은 교육내용에 적합한 교육방법을 시도하기 위해 노력한다.
		49	나는 리더십 교육내용은 리더십관련 지식함양과 실천력을 키우는데 도움이 된다고 생각한다.
		50	나는 리더십 교육시간이 즐겁고 편안하다.
		51	나는 리더십 교육을 통해 배운 지식과 기술이 리더로서 자신감을 키우는데 도움이 된다고 생각한다.

다. 자료수집 및 분석절차

본 연구에서는 리더십교육이 신임장교의 리더십 변화에 미치는 영향을 분석하기 위해서 육군 리더십센터 교관에 의해 각 병과학교에서 실시되고 있는 신임장교 리더십교육을 대상으로 한정하였다. 특히, 신임장교 지휘참모과정은 2021년 3월과 7월에 육군 소위로 임관하여 병과학교에 입교한 인원으로 제한하였다.

아울러 본연구의 검증효과를 높이기 위해 동일한 교육과정에 입교는 하였으나 교육이 이루어지지 않은 다른 병과학교의 교육생을 비교집단으로 선정하고 이들에 대해서도 교육실시전 설문지를 활용하여 설문을 1회 실시하였다.

설문결과와 분석은 T-test 중 대응표본검사 방식을 적용하여 리더십교육 전·후 리더십 변화를 살펴보고, 독립표본검사 방식을 통해 실험집단의 사후검사결과와 비교집단의 검사결과를 비교하였다. 아울러, 신임장교들이 인식하고 있는 리더십 교육만족과 리더십의 인과관계를 살펴보기 위해 회귀분석을 실시하였으며, 독립변수는 신임장교들의 교육만족도로 하였고, 종속변수는 신임장교들의 리더십교육 후 리더십 태도 변화를 보기 위해 사후검사결과를 활용하였다.

2. 연구결과 분석 및 해석

가. 리더십 교육이 신임장교들의 리더십 변화에 미치는 영향

신임장교 지휘참모과정 교육생을 대상으로 한 리더십 교육이 이들의 리더십 변화에 미치는 영향을 분석하기 위해서 교육 전·후로 나누어 설문조사하고, T-test 중 대응표본검사 방식으로 분석하였으며, 그 결과는 다음의 <표 3-4>와 같다.

<표 3-4> 리더십교육 전·후 리더십 태도변화 조사결과

구 분	대응차					t	자유도	유의확률 (양쪽)
	평균	표준편차	평균의 표준오차	차이의95% 신뢰구간 하한	상한			
사전평균- 사후평균	-.3968393	.6376803	.0550872	-.5057997	-.2878790	-7.204	133	.000

위 <표 3-4>에 의하면 리더십교육 전·후 변화된 리더십 수준은 t값이 -7.204로써, ± 1.96 보다 값이 크고, 유의확률 p값이 .000으로 0.001보다 작게 나타나 99.9% 수준에서 유의미한 것으로 분석되었다. 이는 병과학교 신임장교 지휘참모과정 간 실시된 리더십교육이 신임장교들의 리더십 수준의 변화에 유의미한 영향을 미쳤다는 것을 의미한다. 특히 5점 척도를 기준으로 한 교육 전·후의 평균값⁶⁾ 차이가 -0.397로 리더십교육 전보다 향상되었기에 신임장교들의 리더십 수준

6) 평균값은 실험처치 전 값과 실험처치 후 값의 차이의 평균으로 실험처치 후 값이 높으면 산술 평균의 값이 부(-)가 나온다. 따라서 부(-)의 값이 클수록 차이가 크다고 말할 수 있다.

이 향상되었다고 평가할 수 있다.

한편, 리더십 교육이 시행되지 않은 동일과정의 다른 집단에 대해서도 실험집단과 동일한 설문으로 조사를 실시하여 실험집단과 비교분석해 보았다. 비교집단으로 사용된 과정은 포병병과 신입장교 지휘참모과정 학생장교 57명으로써, 이들은 지난 2021년 7월 1일 장교로 임관한 후 포병학교에서 16주에 걸쳐 병과 전문지식을 함양하는 교육을 받고 있다. 물론, 이들도 리더십교육을 실시할 예정이지만, 입교 후 12주차인 현재('21. 9. 14.)까지 리더십교육을 실시하지 않고 있어 실험집단과 비교가 가능한 집단으로 판단하였다.

이들과 리더십교육을 실시한 집단 간에는 t-test 중 독립표본검사 방식을 적용하여 실시하였는데, 이것은 실험처치를 한 집단과 하지 않은 집단 간의 차이를 살펴봄으로써, 실험처치 한 집단의 리더십 수준이 유의미하게 변화하였다는 것을 검증하기 위해서 실시한 것이다.

다음의 <표 3-5>는 두 집단 간의 리더십에 대한 의식(태도)의 차이를 조사하고 비교분석한 결과이다.

<표 3-5> 리더십교육 실시, 비실시 집단의 리더십 수준 비교 결과

구 분		Levene의 등분산검정		평균의 동일성에 대한 t-검정						
		F	유의 확률	t	자유도	유의 확률 (양쪽)	평균차	차이의 표준오차	차이의95% 신뢰구간	
									하한	상한
평 균	등분산이 가정됨	.426	.515	2.997	190	.003	.2130953	.0711076	.0728335	.3533570
	등분산이 가정되지 않음			2.898	100.572	.005	.2130953	.0735206	.0672427	.3589478

위의 <표 3-5>에 의하면 등분산은 F값이 .426이고 이의 유의확률이 .515로서 유의확률의 값이 0.05보다 크므로 귀무가설 즉 실험집단과 비교집단의 분산이 같다는 것을 채택하기 때문에 등분산은 가정이 된다. 따라서 등분산이 가정되는 경우 t값은 2.997이고 유의확률은 .003이므로 두 집단 간의 리더십에 대한 인식의 차이는 유의미한 차이를 보여주고 있다. 다시 말해, t 값이 ± 1.96 보다 크고, 유의확률 p값이 .003으로 0.005보다 작음으로써, 99.5% 수준에서 유의미한 것으로 나타났다. 이는 병과학교 신입장교 지휘참모과정 간 실시된 리더십교육을 받은 신입장교들의 리더십 수준이 그렇지 않은 집단에 비해 유의미하게 변화했다는 것을 의미한다. 또한 5점 척도를 기준으로 한 교육 전·후의 평균값 차이가 -0.213으로 리더십교육을 받은 집단이 그렇지 않은 집단보다 높기 때문에 신입장교들의 리더십 수준이 향상되었다고 평가할 수 있다.

위와 같이 리더십교육을 전·후한 리더십 수준 변화 결과와 리더십 교육을 실시하지 않은 집단과의 독립표본검정을 통해 비교해 본 결과, 현재 육군리더십센터에서 각 병과학교에 입교한 교육생을 대상으로 실시하고 있는 리더십 교육은 신입장교들의 리더십에 대한 의식변화에 큰 영향을 미치고 있다고 말할 수 있으며, 궁극적으로 장교로서 리더십에 대한 태도를 변화시키고 그 수준을 향상시키고 있는 교육이라고 평가할 수 있다.

따라서 현재와 같이 신입장교들에게 필요한 리더십 역량과 관련한 핵심요소들을 선별하여 16

시간 동안 집중적으로 교육하는 것은 군의 리더십 역량 강화에 큰 도움이 되므로 지속적으로 시행하고 더욱 발전시켜야 할 것으로 사료된다.

나. 신임장교들이 인식한 리더십교육만족과 리더십 변화의 관계

신임장교들이 인식하고 있는 리더십교육에 대한 만족도가 리더십 변화에 미치는 영향을 살펴 보기 위해 리더십교육을 종료한 후 설문조사를 실시하고 회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 다음의 <표 3-6>과 같다.

<표 3-6> 신임장교들이 인식한 교육만족과 리더십 의식변화의 관계

독립변수	종속변수	표준오차	베타	t	유의확률	통계량
리더십 교육만족	상 수	.158	.	5.640	.000	R = .899 R ² = .809 수정된 R ² = .807
	리더십 사후평균	.033	.899	23.609	.000	F = 557.405 P = .000

분석결과 리더십 교육만족이 신임장교들의 리더십 변화에 영향을 미칠 것이라는 견해는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

리더십 교육 후 조사한 결과는 t값이 5.640으로 매우 유의미한 결과를 보여주었고, 상호간 상관관계를 보여주는 R의 값이 .899로 매우 밀접한 관계가 있음을 보여주고 있다. 또한 리더십교육이 리더십 변화에 미치는 영향에 대한 설명력을 검증한 수정된 R²의 값이 .807로 약 80.7%라는 매우 높은 설명력을 보여주고 있다.

이와 같은 결과가 나온 것은 리더십교육 시 학생중심의 교육이 가능하도록 플립러닝(역진행 학습) 학습모형을 기본으로 한 가운데, 학생들이 선행학습한 내용을 교실에서 상호 토의와 발표를 통해 학습하고 주도적으로 수업을 이끌어 가도록 한 현행 교육방법이 효과가 있었음을 의미하는 것이다. 또한 교관들은 강의를 최소화하고 토의진행과 강평 위주로 간결하고 최소화된 개입으로 학생들이 최대한 스스로 학습하고 스스로 변화하도록 유도하고 있는데 바로 이러한 퍼실리테이션 방식의 교관운영도 교육방법과 결합하여 교육생들의 리더십 수준을 향상시키는데 큰 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있었다.

따라서 육군리더십센터에서는 현재 시행하고 있는 학생중심의 교육방법 즉, 플립러닝과 토의 및 발표 중심의 학습방법을 지속 유지해 나가는 것이 바람직하며, 교관들의 간섭이 최소화 한 가운데 학생들이 스스로 학습해 나가도록하는 퍼실리테이션 방식의 교관운영을 지속해 나가는 것이 타당하다고 여겨진다.

IV. 결 론

본 연구는 군 리더십교육이 신임장교의 리더십 변화에 미치는 영향을 분석하는데 그 목적이 있으며, 이를 위해 리더십교육을 전·후하여 설문을 통해 리더십 수준의 변화량을 측정하였고, 교육만족 관련 설문을 통해 리더십교육과 교육만족간의 인과관계를 살펴보았다.

본 연구를 통해 확인한 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 육군의 병과학교에서 신임장교들을 대상으로 실시한 군 리더십교육은 신임장교들의 리더십 수준 변화에 긍정적인 방향으로 유의미한 영향을 미치고 있다.

둘째, 리더십교육을 실시하지 않은 인원들 보다는 리더십교육을 받은 인원들이 리더십에 대한 태도 즉 수준이 긍정적으로 변화하였음을 확인하였으며, 이를 통해 리더십교육이 신임장교들의 리더십 변화에 효과가 있음을 반증할 수 있었다.

셋째, 신임장교들이 인식하고 있는 리더십 교육만족도는 신임장교 리더십과 유의미한 인과관계가 있음을 확인할 수 있었으며, 이를 통해 현행 리더십 교육체계가 리더십 효과 향상에 영향을 미침을 알 수 있었다.

이상의 내용을 토대로 군 리더십교육의 발전방안을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 육군리더십센터의 전문교관에 의한 신임장교 리더십교육이 성과가 있음을 확인한 만큼, 현행과 동일하게 육군리더십센터 전문교관에 의한 병과학교 순회 형식의 교육이 지속되어야 할 것이다. 이는 과거처럼 각 병과학교에서 리더십교육을 자체적으로 시행한다면 지휘관의 성향이나 교관의 자질 정도에 따라 교육수준이 달라지고 교육시간이 임의로 축소하거나 생략하여 교육효과가 반감할 수 있기 때문이다. 특히, 현행 교육체계는 리더십에 대한 소요진단으로부터 연구개발, 교육, 평가가 순차적으로 환류하면서 최적의 교육이 이루어지고 있기 때문에 현행과 같이 전문가에 의한 전문교육이 지속되어야 한다.

둘째, 학습자 중심의 창의적 교육방법을 더욱 연구하고 발전시켜야 한다. 현행 교육방법은 학습자 중심의 교수학습모델 중 ‘플립러닝’ 방식을 적용하여 소기의 성과를 거두고 있지만, 완벽한 교육모델은 존재할 수 없다. 특히, 서미옥(2016), 조보람·이정민(2018)이 플립러닝 설계 및 실행시 고려해야 할 가이드라인으로 학급당 30명 미만의 편성과 4명이하의 팀편성을 강조했던 것처럼, 현행 학습에 있어서도 학급당 학생수가 30명을 넘지 않아야 충분한 토의 및 발표가 이루어질 수 있다. 하지만, 현실은 보병, 포병 등의 전투병과학교는 교육생이 과도하게 많아 부득이 학급당 인원이 50명에 육박하기도 한다. 이러한 상황 속에서 참여형 학습은 형식에 치우칠 수도 있으므로 최적의 학생수를 구현시킬 필요가 있는 것이다.

셋째, 군에서 리더십은 대단히 중요한 단어이다. 특히 리더의 리더십은 전투의 승패로 직결되기 때문에 더욱 중요하게 생각하고 있다. 따라서 리더십교육 역시 중요하다고 하지만 정작 보수과정에서 리더십교육은 각 병과교내 과목에 비해 시간도 적고, 배점비율도 적다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서 확인했듯이 리더십교육이 소기의 성과를 거두고 신임장교들의 리더십 변화에 긍정적인 영향을 주고 있으므로 리더십 교육의 시간을 현재보다는 과감하게 증가시킬 필요가 있다. 그리고 이를 통해 군의 전투력 향상에 긍정적 영향을 미치도록 해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강성록, 고재원, 김용주, 박희태, 이민수, 이현엽, 임유신, 정원호(2021). 『리더십의 이론과 실제 그리고 개발』, 학지사
- 고성진(2010), “훈육대장의 변혁적 리더십이 생도들의 학습동기와 생활만족에 미치는 영향”, 영남대학교 박사학위 논문
- 고성진, 박효선, 최순환(2016), 『군사교육학의 이론과 실제』, 북코리아
- 고성진, 김병진(2020), “신세대 특성을 고려한 정신전력교육이 사관생도의 의식성향 변화에 미치는 영향 연구”, 정신전력연구 제63권, 73-120.
- 고성진, 김병진, 나승학, 강찬영(2021), 『신 군대윤리』, 북코리아
- 국방부(2008), 『정신교육 기본교재』
- 국방부(2019), 『정신전력 기본교재』
- 김주영(2015), “골프지도자의 임파워링 리더십이 골프선수의 자기주도적 학습태도 및 수업만족에 미치는 영향”, 한국체육대학교 석사학위 논문
- 박장현(2006), “신세대 장병의 의식성향을 고려한 야전부대 정신교육 개선방안”, 정신전력연구 제37권. 159.
- 방진하, 이지현(2014), “플립드러닝(Flipped Learnig)의 교육적 의미와 수업설계에의 시사점 탐색”, 한국교원교육연구, 제31(4), 299-319.
- 서미옥(2016), “플립러닝의 효과성에 대한 메타분석”, 교육공학연구 제32(4)호, 707-741.
- 신승원(2011), “성인영어교수자의 교수리더십, 성인영어학습자의 영어자아개념, 셀프리더십, 영어교사효능감, 교육만족 간의 구조적 관계 분석”, 숭실대학교 박사학위 논문
- 법률 제16584호(2019), 군인의 지위와 복무에 관한 기본법
- 육군본부(2017), 『교육참고 8-1-9, 육군 리더십』
- 육군본부(2019b), 『중견간부 자기개발서 리더십』
- 육군본부(2019a), 『초급간부 자기개발서 리더십』
- 임홍택(2018), 『90년생이 온다』, 웨일북(whalebooks).
- 조보람, 이정민(2018), “플립러닝 설계요인에 대한 메타분석” 교원교육 제34(2)호, 1-21.
- 최병순(2010), 『군 리더십, 이론과 사례를 중심으로』, 북코리아.

교사리더십과 학업성취도 관계 분석: 공정의 리더십을 중심으로

우한솔(펜실베이니아주립대 박사)¹⁾

요 약

본 연구는 PISA2015자료와 위계선형모형을 활용하여 미국과 우리나라의 교사리더십과 학업성취도, 그리고 학교SES와의 관계를 분석하였다. 교사리더십은 학교수준의 동료학습(Peer learning)과 의사결정(Decision-making)으로 정의하였으며, SES가 낮은 학교에서의 교사리더십 역할은 '공정의 리더십(Equitable leadership)' 관점으로 접근하였다. 주요 연구결과로, 미국에서는 의사결정 '책임'이 학생 학업성취도와 정적인 관계를 보였다. 한국에서는 교사들의 '협업(Collaboration)'은 학업성취도와 부적인 관계가 있었던 반면, '협력(Oooperation)'은 정적인 관계가 나타났다. 미국에서 낮은 학교SES와 학업성취도 사이의 부적 관계가 '분산적 리더십'이 높은 학교에서 약하게 나타났으며, 한국에서는 낮은 SES와 학업성취도를 보인 학교에서 교사 '협업' 활동이 더욱 빈번한 것으로 나타났다. 이를 바탕으로 교사리더십에 관한 이론적 의의와 정책적 시사점을 논의하고자 한다.

[주제어] 교사리더십, 공정의 리더십, 학업성취도, 학교SES, PISA 2015, 위계선형모형

1. 서론

동료학습 지원과 의사결정 참여로 정의되는 교사리더십은 학교의 변화를 위한 주요 동력이다. 지속적인 학교 변혁은 한 명의 영웅적인 교장이나 한 명의 뛰어난 교사가 아닌 단위 학교의 총체적인 교사리더십에 의해 보다 쉽게 달성될 수 있기 때문이다(Darling-Hammond, Bullmaster, & Cobb, 1995; Hargreaves & Fullan, 2012; Heller & Firestone, 1995). 이로 인해, 교육정책가들은 스스로 무엇을 배울 것인가를 결정하는 전문가로서의 교사, 성공적인 학교 변혁의 주체자로서의 교사들과 그들의 리더십을 지지해왔다(Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2019; Margolis & Huggins, 2012; National Council on Teacher Quality [NCTQ], 2019; OECD, 2016). 구체적으로, 교사들은 동료와의 전문적 학습을 통해서(L. D. Gonzales & Behar-Horenstein, 2004; Margolis, 2012; Vernon-Dotson & Floyd, 2012), 그리고 그들의 전문적 지식을 활용한 수업과 학교 의사결정 참여를 통해서 학교교육을 개선해왔다(Englert, Tarrant, & Rozendal, 1993; Marks & Louis, 1997; Rosenholtz, 1989; Smylie, 1992; Smylie, Lazarus, & Brownlee-Conyers, 1996).

선행연구는 교사리더십이 다른 교사 동료, 학교의 교수-학습 문화 등에 미치는 효과들을 밝혀왔다(체계적 문헌분석 Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004 참고). 최근 실증적 연구는 교사리더십과 주로 학업성취도로 측정되는 학생들의 학습 성과 사이의 정적인 관계를 보여주고 있다. 어떤 연구자는 교사리더십이 전문적 학습의 질과 학교의 학습 풍토 등을 매개로 학생 학업성취도에 간접적인 영향을 미치고 있다고 밝혔다(Sebastian, Allensworth, & Huang, 2016; Sebastian, Huang, & Allensworth, 2017; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010a). 다른 연구자는 교사리더십과 높은 학업성취도 사이의 직접적인 통계적 유의성을 찾아내기도 했다(Hallinger & Heck, 2010; Ingersoll, Dougherty, & Sirinides, 2017; Leithwood & Mascall, 2008;

1) 교신저자(hanswoo@psu.edu)

Luschei & Jeong, 2020).

그럼에도 불구하고, 선행연구는 교사리더십-학업성취도의 관계가 학교의 사회경제적수준(Socio-Economic Status, 이하 'SES')에 따라 어떻게 달라지는지 거의 살펴보지 않았다. 학교 수준의 SES는 학생 학업성취도를 예측하는 주요 요인일 뿐만 아니라(Vanderhaar, Munoz, & Rodosky, 2006), 때로는 학교 단위로 집중된 빈곤이 학생 개인의 SES보다 더 큰 영향력을 갖기도 한다(Banks, 2001). 하지만, 선행연구는 학생 및 학교 SES를 통제변수로 고려하였을 뿐, 교사리더십과 같은 변수와 어떠한 상호작용을 하는지에 대한 연구는 부족한 편이다. 또한, 우리는 교사리더십-학업성취도의 관계를 한 국가의 맥락 안에서 살펴볼 필요가 있다. 교사리더십 활동이 실제로는 나라마다 큰 차이를 보이기 때문이다(Brezicha, Ikoma, Park, & LeTendre, 2019; Luschei & Jeong, 2020).

이에 따라, 본 연구는 한국과 미국 2개 국가를 대상으로 교사리더십, 학업성취도, 학교SES 사이의 관계를 탐색해보고자 한다. 두 국가는 교사리더십 관련 정책이 서로 다른 방향을 보이고 있어 본 연구에 매우 흥미로운 사례이다. 예를 들어, 전통적으로 중앙집권적 교육 거버넌스를 보였던 한국은 교육자치와 학교 단위의 경영 등을 강조함에 따라 학교 및 교사 자율성이 커지고 있다(Chung, Kim, Kim, & Kim, 2008; Y.-H. Choi & Kim, 2017; Moon et al., 2018). 이와 달리, 미국은 주정부와 교육구 등으로 교육 거버넌스가 전통적으로 분권화되어 있었지만, 아동낙오방지법(the No Child Left Behind, 이하 'NCLB')과 같은 연방정부의 책무성 정책으로 교사의 자율성이 많이 제한되고 있다(Brownell, Yeager, Rennells, & Riley, 1997; Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, 2012).

이러한 한국과 미국의 맥락 차이는 교사리더십, 학업성취도 관계가 국가에 따라 어떻게 다른지 살펴보는데 귀중한 자료가 될 것이다. 추가적으로, 본 연구는 한국과 미국에서 교사리더십이 학교SES-학업성취도 관계를 어떻게 조절하는지를 분석하고자 한다. 이를 위해 국제학업성취도평가(the Programme for International Student Assessment, 이하 'PISA') 2015 자료와 위계적선형모형(Hierarchical Linear Modeling, 이하 'HLM')을 활용하여 다음 연구문제에 답을 해보고자 한다.

첫째, 협력, 협력, 분산적리더십, 의사결정책임으로 측정되는 교사리더십의 활동은 한국과 미국에서 어떤 수준으로 이루어지고 있는가?

둘째, 교사리더십과 학업성취도(읽기, 수학, 과학)와의 관계는 어떠한가?

셋째, 학교SES와 학업성취도와의 관계는 교사리더십에 따라 달라지는가?

II. 선행연구 분석

1. 교사리더십의 개념

가. 교사리더십의 정의

교사리더십의 여러 정의가 있지만 최근 체계적 문헌분석 결과에 따르면, 교사리더십은 “교실을 넘어서는 역할에 초점을 두고, 동료들의 전문적 학습을 지원하며, 정책 및 의사 결정 과정에 영향을 미치고, 궁극적으로 학생들의 학습 향상을 목표로 하는 것(Wenner & Cambell, 2017: p.116)”으로 정리될 수 있다.

첫 번째로 “교실을 넘어선 역할”이라는 것은 교사들이 교실의 학생들뿐만 아니라 교실 밖의 교사 동료들의 집단적 효능감, 학교 수준의 풍토와 문화에도 영향을 미친다는 것을 뜻한다(Beauchum & Dentith, 2004; Brooks, Scribner, & Eferakorho, 2004; Gaffney & Faragher, 2010; Margolis & Huggins, 2012; Muijs & Harris, 2006; Vernon-Dotson & Floyd, 2012). 두 번째로 “동료들의 전문적 학습을 지원”한다는 것은 동료교사들의 전문성 개발 및 전문적 성장에 영향을 준다는 것을 의미한다(Carpenter & Sherretz, 2012; S. Gonzales & Lambert, 2001; Hickey & Harris, 2005; Westfall-Rudd, 2011). 구체적으로, 교사리더십은 공식적인 전문성 개발 활동의 질을 높일 뿐만 아니라(Vernon-Dotson, 2008; Vernon-Dotson & Floyd, 2012), 일상 업무 중에도 동료들의 전문적 성장을 촉진할 수 있다(Margolis & Deuel, 2009; Muijs & Harris, 2006; Supovitz, 2018). 세 번째로 “정책 및 의사 결정에 영향”을 미친다는 것은 교과에 대한 전문성과 학생들과 직접 소통하는 교사들이 학교 및 정책 수준의 문제 해결이나 교수학습 개선, 나아가 포용적인 학교 문화까지도 형성할 수 있다는 것을 말한다(Carpenter & Sherretz, 2012; Muijs & Harris, 2006; S. Gonzales & Lambert, 2001; Vernon-Dotson, 2008). 마지막으로 “궁극적으로 학생 학습 향상을 목표로 한다”는 것은 모든 교사리더십활동이 학생들의 학습과 성장과 관련되어야 한다는 것을 뜻한다(Carpenter & Sherretz, 2012; Hunzicker, 2012; Vernon-Dotson & Floyd, 2012).

그럼에도 Wenner와 Cambell의 문헌분석연구(2017)가 지적하였듯이, 교사리더십과 학업성취도의 개념적 관계는 실증적인 연구로 계속 뒷받침될 필요가 있으며, 학생들의 공정한 학습을 위한 교사리더십의 역할에 대한 연구는 아직 부족한 편이다..

나. 동료학습을 지원하는 교사리더십: 협업(Collaboration)과 협력(Cooperation)

동료교사의 전문적 학습을 도와주는 교사리더십은 교수-학습 활동에 중요한 역할을 한다. 교사들은 서로의 수업을 참관하고 피드백을 주고 받음으로써 교수법과 학급경영 전략을 서로 배울 수 있다(Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). 교사들 사이의 상호작용은 새로운 아이디어를 촉진하여 교육자료 개발 및 교수전략 수립에 활용되기도 한다(Darling-Hammond et al., 2009; Egodawatte & Mcdougall, 2011). 이러한 동료학습은 교사들로 하여금 직업만족도를 높이며(Reeves, Pun, & Chung, 2017; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015), 효능감도 향상시키며(Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012; Zinke, 2013), 교사들의 전문적 성장과 교수법의 개선에도 영향을 미친다(Darling-Hammond et al., 2009). 궁극적으로, 동료학습의 교사리더십은 교육의 질을 높일 수 있는 교육 실천에 대한 집단적 반성과 지적인 탐구, 학교 내 학습 풍토의 변화로까지 이어지기도 한다 (Moolenaar et al., 2012; Westheimer, 2008; Y. L. Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012; Reeves et al., 2017; Supovitz, Sirinides, & May, 2010).

이 연구에서 동료학습을 지원하는 교사리더십은 ‘협력(Collaboration)’과 ‘협업(Cooperation)’을 구분하여 사용하고자 한다. 어떤 연구는 교사협력이 전문적(학습)공동체, 팀, 그룹 등의 용어와 같이 사용될 수 있는 포괄적인 단어라고 분석하였지만(see Kelchtermans, 2006; Vangrieken et al., 2015, for the literature review), Hord (1986)는 ‘협업’과 ‘협력’이 구별될 수 있는 개념이라고 주장한 바 있다. ‘협업’은 집단 내에서 공동의 목표 달성을 위해 공동으로 기획하고 공동으로 실행하는 것을 의미하며, ‘협력’은 함께 일하긴 하지만 보다 자율적이고 개별적인 활동이다. 즉, ‘협

력'은 업무에 대한 상호 간의 동의는 있지만 그 동의를 넘어서 공동 작업으로까지 나아가지 않는 것이다. 이 개념에 따르면, '협력'은 '협업'보다 더 많은 시간과 노력을 분업에 투자해야 하며, '협업'은 교사들의 일상 중에 더 유기적으로, 자연스럽게, 또 비공식적으로 일어날 수 있는 활동이다 (Fairman & Mackenzie, 2015; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004; Sun, Penuel, Frank, Gallagher, & Youngs, 2013). 정리하자면, 이 연구에서 '협업'은 책임을 공유하는 교사들의 공동 활동으로, '협력'은 자발적인 자료 및 아이디어 교환이나 업무 조정으로 규정하고자 한다.

마지막으로, 교사 협업/협력 활동에서 문화적 차이를 고려하고자 한다. 대다수의 교사 협력/협업 연구는 미국을 중심으로 한 서양의 문화적 맥락에서 수행되었다. 하지만, Shimahara와 Sakai(1995)는 교수의 실체는 문화에 따라 다른 경향을 보인다는 것을 주장하였고, 여러 국제비교 연구에서 미국과 일본의 교육 실천, 전문적 학습 활동 등이 다른 특징을 갖는다는 것을 실증적으로 보여주었다(Ahn, 2014; Howe & Arimoto, 2014; Kinney, 1997). 예를 들어, 미국에 비해 일본은 교사교육 과정에서 상호관계와 교원들의 유대를 훨씬 더 많이 강조하고(Howe & Arimoto, 2014), 교사 입문교육 과정에서는 멘토-멘티 교사의 관계 형성에 많은 시간을 투자하며(Ahn, 2014), 학교교사들 사이의 상호작용과 동료학습이 훨씬 빈번하다는 것이다(Howe & Arimoto, 2014). 이러한 맥락에서, 교사의 협업/협력 활동이 미국과 한국 사이에도 차이가 있다고 예상할 수 있다.

다. 정책 및 의사결정에 영향을 미치는 교사리더십: 분산적 리더십과 의사결정책임

이 연구는 의사결정에 영향을 미치는 교사리더십을 '분산적 리더십'과 '의사결정 책임'으로 개념화하고자 한다. 첫째로, 교사의 의사결정 리더십은 학교장으로부터 공유된, 혹은 분산된 리더십의 맥락을 바탕으로 하고 있다(Harris, 2003; Supovitz et al., 2010). 리더십이 한명의 교사나 교장에게 집중되기보다 학교 전체적으로 잘 공유되고 분산될 때, 보다 지속적이고 효과적인 학교개혁이 가능하다(Darling-Hammond et al., 1995; Hargreaves & Fullan, 2012; Heller & Firestone, 1995). 여러 연구에서 학년 부장과 같은 공식적인 교사 리더의 중요성을 강조해왔고, 최근에는 학교 전체에 분산된 비공식 혹은 준공식(quasi-formal) 교사 리더가 학교 개선에 중요한 역할을 한다는 것을 밝히고 있다(S. Gonzales & Lambert, 2001; Muijs & Harris, 2001; Portin, Russell, Samuelson, & Knapp, 2013; Supovitz, 2018). 여기서 중요한 것은, 분산적 리더십의 개념이 교장의 '역할(Role), 기능(Function)' 보다는 '실제 활동(Practice)'에 초점을 둔다는 것이다(Spillane, 2005, p. 144). 즉, 분산적 리더십은 '무엇을 할 것인가'뿐만 아니라 '어떻게' 그리고 '왜' 그러한 활동이 이루어지고 있는가와 같은 '실제 활동' 대한 것이다(Spillane, 2005, p. 143). 이러한 분산적 리더십의 실제 활동은 "어느 특별한 행위보다는 학교장, 교사, 그리고 교원을 둘러싼 상황 간의 상호작용(p. 145)"과 관련되어 있다.

따라서 본 연구는 세가지 분산적 리더십 형태를 학교 개선과 학생 학습에 영향을 미치는 주요 활동으로 간주하고자 한다. 첫째는 학생들의 학업성취에 대한 공동의 책무성이며, 공동의 학교 의사결정 참여, 그리고 학교 수준의 학업성취 향상을 위한 공동의 평가 노력이다(Hallinger & Heck, 2010). 예를 들자면, 리더십의 학교 전체적으로 교사에게 분산되어 있을 때, 교사들은 학교 비전에 대한 분명한 목소리를 낼 수 있으며, 공동의 책임감을 갖고 학업성취 향상을 위한 책무를 강화할 수 있다(Beauchamp & Dentith, 2004; Buckner & McDowelle, 2000; Gigante & Firestone,

2008). 분산된 교사리더십은 또한 교사들의 교수-학습에 대한 전문적 지식과 역량을 활용하여 학교 의사결정에 중요한 영향을 미칠 수 있다(Englert et al., 1993; Marks & Louis, 1997; Rosenholtz, 1989; Smylie, 1992; Smylie et al., 1996). 마지막으로, 학교장이 교사들을 전문가로 대우할 때, 교사들은 학교 의사결정과정에 실질적인 참여를 할 수 있다(Bryk, Sebring, Allensworth, & Luppescu, 2010; Smylie et al., 1996).

두 번째로, 교사의 '책임'은 또 다른 교사리더십 의사결정의 형태로 볼 수 있다. 여러 선행연구에서 교사의 자율성, 임파워먼트, 전문성 등을 교사들의 의사결정 '책임' 개념과 관련짓고 있다(Conley, 1991; Rinehart, Short, Short, & Eckley, 1998; Sweetland & Hoy, 2000). 실제로 여러나라의 교육정책가들이 더 많은 의사결정 책임을 교사에게 부여하고 있으며, 교사 주도의 학교 개혁을 지지하고 있다(OECD, 2016). 학교단위책임경영이 교육의 지방 분권화의 한 예시이며, 분산된 정보와 지식이 각 주체들의 책임감을 더욱 높인다는 주장도 있다(Oates, 1999). 또한, 분산된 교사 리더십이 지역의 이슈와 쟁점을 대응하는데 더욱 생산적이고 효율적일 수 있다(Barankay & Lockwood, 2007). 더욱이, 선행연구는 의사결정 '책임'이 교사들이 진정한 리더십을 발휘하는데 필수조건이라고 주장하기도 한다(Benson, 2010; Hanushek, Link, & Woessmann, 2013; Scribner, Sawyer, & Myers, 2007).

의사결정의 '책임'을 가진 교사들의 그들의 전문성을 학교 개선과 교육 실체에 활용할 수 있으며(James & McCormick, 2009; Sales, Traver, & Garcia, 2011), 교원 인사, 학교 예산, 교육과정 및 평가, 학생지도의 영역에서 구체적으로 나타날 수 있다(Ingersoll, Sirinides, & Dougherty, 2018; D. W. Jeong & Luschei, 2018; Luschei & Jeong, 2020). 특히, 최근 연구들은 교육과정 및 교수학습에 관한 교사들의 의사결정 책임 학생들의 학업성취도 정적인 관계가 있는 것들을 밝힌 바 있다(Luschei & Jeong, 2020; J. H. Park, Cooc, & Lee, 2020).

라. 공정의 리더십(Equitable leadership)

본 연구는 SES가 낮은 '빈곤 학교(Schools in poverty)'에서의 교사 역할을 이해하기 위해 공정의 리더십(Equitable leadership) 개념을 활용하고자 한다. 공정의 리더십은 학생들의 학업적 형평성과 수월성을 동시에 고려하는 접근이다(Theoharis, 2007, 2010). 체계적 문헌분석에 따르면 공정의 리더십은 형평성과 사회정의에 대한 가치를 바탕으로 다양성에 대한 새로운 의미를 부여하고, 포용적인 교수학습 프로그램과 학교문화를 형성하며, 학교와 커뮤니티 사이에 신뢰 있는 관계를 구축하는 것을 바탕으로 한다(Riehl, 2000). 즉, 공정한 교육 리더는 인종, 성별, 사회경제적 배경에 따른 차이에 대한 편견이나 선입견을 내려놓고 공정과 사회 정의에 대한 새로운 비전을 제시하는 사람이다(Galloway & Ishimaru, 2017; Valencia, 2010). 나아가, 공정의 리더십은 학교의 구조와 문화까지도 형평성, 다양성, 공정성 등을 소통해가며 바꾸어가는 것을 의미한다(Oakes, Wells, Jones, & Datnow, 1997; Rubin, 2008; Theoharis, 2010).

교사의 공정 리더십은 교사들로 하여금 형평성과 수월성을 모두 증진할 수 있는 의사결정 및 문제해결 과정에 참여할 수 있도록 리더십이 분배된 환경에서 발휘될 수 있다(Spillane, 2005; Woods, 2015). 예를 들어, Lipman(1997)은 교사들의 실질적인 의사결정 참여가 빈곤 학교를 재구조화하고 변혁시키는데 큰 영향을 미쳤으며, 교사들에게 내재된 편견과 선입견을 바꾸었다고 밝혔다. 교사리더십이 편향된 교사들의 사고를 변화시키고, 공정의 관점으로 인종적으로나 사회경

제적으로 다양한 학생과 학부모를 바라볼 수 있도록 한다는 것이다(García & Guerra, 2004). 동료학습 또한 공정한 학업성취를 이끌어낼 수 있으며, 다양한 학생들의 포괄적인 성장과도 관련이 있다(Galloway & Ishimaru, 2017). 공정의 교사 리더십이 모든 다양한 학생들에 의견을 귀기울이는 학교문화를 형성하는데 기여할 수 있기 때문이다(Galloway & Ishimaru, 2017; García & Guerra, 2004; Slavitt, Kennedy, Lean, Nelson, & Deuel, 2011). 덧붙여, Bryk와 동료들은(2015) 교사리더십이 장기적으로 공정한 학교를 만들어가고 유지하는데도 중요하다고 밝혔다.

2. 교사리더십의 배경

가. 미국

미국에서 교사리더십은 그리 새로운 개념이 아니다. 1980년대 학생들의 성취도를 높이고 국가 경쟁력에 이바지한다는 ‘리더 교사’의 역할은 널리 <A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education, 1983)> 그리고 <A Nation at Risk and A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-first Century(Carnegie Corporation of New York, 1986)>와 같이 널리 알려진 보고서를 통해 조명되었다. 또한 수많은 선행연구가 관료적인 학교조직에서 교사들이 개별적인 리더십을 발휘해 수평적인 문화를 형성한다는 것을 밝히기도 했다(Smylie & Denny, 1990; Smylie & Smylie, 1995). 나아가 어떤 연구들은 교사리더십의 역할을 집단적으로 수준으로 살펴 보기도 했다(Miles, Saxl, & Lieberman, 1988). 교사 집단의 전문성, 임파워먼트, 혹은 공유된 책임 등이 학교의 교수-학습 풍토와 문화 변화에 영향을 미친다는 것이다(Little, 2003; Yendol-Silva & Fichtman Dana, 2004). 이러한 접근은 단위학교책임경영 접근과 연결되어(David, 1989; Muijs & Harris, 2006), 교사리더십이 학교 개혁과 분권화된 교육 거버넌스의 중요한 요소로 간주되었다.

그러나 2000년대에 이르러 교사리더십은 NCLB와 같은 책무성 정책에 의한 제한을 받게 된다(D. W. Jeong & Luschei, 2018). NCLB를 통해 연방정부가 학교 및 학교구의 의사결정과 학업성취 등의 책무를 묻게 된 것이다. 물론, 책무성 정책은 전국적으로 전문성을 갖춘 교사를 확보하는데 일정 부분 기여하기도 했지만, 표준화된 시험 대비를 위한 수업 등 교사의 리더십이 크게 제한받기도 하였다(Barrett, 2009). 미국교육통계(National Center for Education Statistics, ‘NCES’)에 따르면, 2003년에 비해 2013년에 미국 교사들은 교육과정 및 수업에 관한 자율성이 크게 줄었다고 인식했다(Sparks, Malkus, & Ralph, 2015).

한편, 미국의 교원정책은 연방정부가 아닌 주정부 수준에서 채용, 유지, 관리 등이 이루어지는데, NCTQ 보고서(2019)에 따르면 35개 주에서 공식적인 교사리더십 정책이 있었다. Council of Chief State School Officers(CCSSO) 같은 교육기관에서도 교사리더십 이니셔티브를 적극적으로 지지하고 있다. 이러한 교사리더십 정책 및 이니셔티브는 주로 동료교사의 전문성 개발을 촉진시키는 교사 리더의 역할이나 신규교사에 대한 멘토링을 다루고 있다. 교사리더들에게는 금전적인 인센티브나 행정업무 경감 등과 같은 지원이 이루어지기도 한다. 나아가 비공식적인 교사리더십의 접근은 ‘전문성 개발(professional development)’에서 ‘전문적 학습(professional learning)’에 대한 패러다임 전환으로 이어지기도 한다. ‘개발’은 전문적 성장과 학습에 있어 교사들의 수동적인 역할을 내포하며, 교사들의 지식과 역량을 개선해야 할 대상으로 간주하기도 한다

(Webster-Wright, 2009). 반면에, ‘학습’은 교사들의 성장에 능동적이고 적극적인 교사 역할을 보여준다. 이러한 ‘전문적 학습’ 접근 방식은 교원교육에서의 구성주의적 접근과 닮아 있으며, 학교 일상 중에 녹아있는(Embedded) 활동과 연결되기도 한다(Labone & Long, 2016).

나. 한국

미국과 비교해서 한국에서 교사리더십은 아직 정립되고 있는 개념이다. 김영태(1998)은 박사학위논문에서 교사리더십이란 개념을 소개하였고, 이어서 2000년대에 이를 규정하고 측정하려는 시도들이 있었다. 예를 들어 정광휘 외(2008)와는 교사리더십을 3가지 주요 대상(학생, 동료, 학부모), 6가지 영역(수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교사 관계, 행정업무, 학부모 관계), 그리고 4가지 특징(목표지향적, 공동체적, 과업주도적, 전문적)으로 정리하였다. 이러한 접근은 한국의 여러 교사리더십 연구에서 사용되고도 했다(주현준, 김갑성, 2015; 주현준, Joo & Kim, 2015; Joo, Kim, & Nam, 2012; S. A. Kim & Song, 2019; D.-Y. Oh & Lee, 2019; Yoon, 2017). 정광휘 외(2008)는 또한 한국 교사들이 생활지도 및 학급운영 영역에서 개별적인 리더십을 발휘하고 있으며, 동료와의 협력적 리더십은 상대적으로 낮은 수준이라고 보고했다.

교사리더십에 관한 체계적 문헌 연구에서는 개별 교사들이 학생들의 학업성취나 동료교사에게 미치는 영향에 주로 초점을 두며, 상대적으로 학교 수준의 비전을 달성하거나 행정업무를 처리하는 것에는 주의를 덜 기울인다고 밝혔다(주현준, 김갑성, 2015). 그리고 다른 연구들은 교사리더십을 전문적 학습공동체를 비롯한 협력적 학습으로 규정하기도 했다. 김성아, 송경오(2019)는 교사리더십을 학교 변혁을 위한 교사들 간의 전문적인 관계에 미치는 영향으로 규정하고, 협업과 의사소통을 교사리더십의 주요 활동으로 정의했다. 전남익, 최은수(2010)은 또한 교사리더십의 교수적 특성이 참여적이고 분산적 리더십과 관련이 많다는 것을 논의했다. 그리고 최지혜(2014)는 교사리더십을 전문성, 돌봄, 협력 3가지 개념으로 규정하고, 초등학생들의 학업성취도와와의 관련성을 분석하기도 했다.

교사리더십 정책을 살펴보면, 한국 정부는 교사들의 전문적 학습을 적극적으로 지원해왔고 교사들의 학교 의사결정 참여도 장려해왔다. 교원의 의사결정 참여는 1990년대 학교운영위원회가 도입되고 단위학교책임경영이 강조된 이후 조금씩 확대되어 왔다. 학교장뿐만 아니라 교사 학부모, 교육전문가, 지역사회 인사 등 다양한 이해관계자들의 학교의사결정에 참여하게 된 것이다(장덕호, 2010). 1996년에는 ‘초빙 교사제’를 도입하고 2010년 ‘교장공모제’ 등을 통해서 교사들의 의사결정 참여 여건이 갖추어지고 있다. 자율학교, 혁신학교 등에서는 교사의 50%까지도 초빙할 수 있으며, 일반학교도 구성원의 20%까지는 교사를 초빙할 수 있다. 교사들은 학교운영위원회를 통해 직·간접적으로 교사 초빙 및 교장 공모에 영향을 미칠 수 있게 된 것이다. 교사의 동료학습 관련 정책은 2000년대 이후 다루어지게 된다. 정부는 ‘컨설팅 장학’을 도입하여 교사들이 컨설턴트가 되어 동료들의 전문적 성장을 지원하고, 또한 외부 교육전문가들도 장학에 참여할 수 있는 시도가 이루어졌다(진동섭, 김도기, 2005). 2012년에는 ‘수석교사제’ 도입으로 또다른 직급체계가 법제화되면서, 수석교사는 학교 안팎으로 동료교사의 전문적 성장을 돕고, 신규교사의 멘토링을 담당하며, 교육과정 및 수업에 적극적인 리더십을 발휘해오고 있다(오찬숙, 2014). ‘전문적 학습공동체’ 이니셔티브는 2016년 이후로 국가와 지방 정부수준에서 활발히 추진되어 오기도 했다(정바울, 이승호, 2017).

물론, 이러한 학술적 논의와 정책적 접근이 교사리더십 실체에 얼마나 영향을 미쳤는지는 또 다른 문제이다. 선행연구들은 한국 교사들이 여전히 자율성이 제한된다고 인식하고 있다고 밝혔다(문찬주 외, 2018; 오세희 외, 2010). 또한, 교사의 학교 의사결정 참여 수준에 대해 학교장들과 학교교사들 사이에 유의미한 인식차이가 존재 했다(Brezicha et al., 2019; 정명자, 박세훈, 2006; 황재웅, 홍창남 2012). 부장교사와 같은 몇몇 공식적인 교사 리더만이 실질적으로 학교 의사결정에 참여하거(정명자, 박세훈, 2006), 여러 전문적 협동/협력 학습이 '고안된 자발성(Contrived collegiality)'으로 이루어지고 있기 때문일 수 있다. 여기서 '고안된 자발성'이란 교육행정가들이 즉흥적이고 예측 및 통제가 어려운 교사들의 협업/협력 활동들을 의도적으로, 구체적이고 형태를 갖추어 이루어지도록 유도하는 것을 뜻한다(Hargreaves, 1994; 진동섭, 김도기, 2005). 예를 들어, 학교장들은 신규교사들에게 컨설팅 장학을 받을 것을 요구하게 되며, 이때에 교사들은 전문적 성장과 학습의 자발성을 침해받게 되는 것이다(정바울, 이승호 2017; 정수현, 2013; 홍창남, 2019).

3. 교사리더십에 관한 실증 연구

가. 미국

교사리더십의 주요활동 중 첫 번째로, 미국 교사들의 '동료학습'은 학생 학업성취도와 일반적으로 정적인 관계가 있다고 밝혀왔다(Darling-hammond, 2017; R. Goddard, Goddard, Kim, & Miller, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012; Ronfeldt & Grissom, 2015; Saunders, Goldenberg, & Gallimore, 2009). 예를 들어, Ronfeldt와 Grissom(2015)는 Miami-Dade 카운티의 336개 공립학교 데이터와 부가가치모형 활용해서 교사들의 협업/협력이 학생들의 높은 읽기와 수학 성적에 유의미한 영향을 미친 것을 보여주었다. 여기서 교사 협업/협력은 교수전략, 교육과정, 학생평가 등을 준비할 때의 조정과 검토과정을 함께하는 지 여부로 측정하였다. Saunders와 동료들 연구(2009)도 준실험연구를 통해 학년 단위 교사협력이 장기간 더 높은 학업성취 향상도에 정적인 영향을 미친다고 밝혔다.

몇몇 학자들은 교사 협업/협력의 종류에 따라 학업성취도와의 관계가 다르게 나타난다는 것을 주장했다. 예를 들어, 전문적 학습공동체와 같은 협력은 학생들의 학업성취도와 정적인 관계가 있었다는 것이다(Bruce, Esmonde, Ross, Dookie, & Beatty, 2010; Burns et al., 2018). Reeves와 동료들 연구(2017)에서는 TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study) 2011 자료를 활용해서, 다섯가지 교사협업 종류 중 '수업 기획 협업'만이 수학 성적과 유의한 관계가 있다는 것을 보여주었다. 그러나, 같은 연구에서 아무런 교사 협업/협력 활동도 일본 학생의 학업성취도와 통계적으로 유의한 관계가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 교사 협업/협력의 종류와 각 국가의 문화와 구조의 차이를 고려하여 학업성취도와의 관계를 분석해야하는 것을 의미한다.

한편, 몇몇 연구들은 교사 협업/협력이 학업성취도와 부적인 관계가 있다고 주장했다. Johnson(2003)은 교사들의 협업/협력이 교사들의 경쟁심을 자극하고, 동료 간 갈등, 개별 교사의 자율성을 침해 등을 유발하기도 한다고 지적하였다. 몇몇 교사들은 또한 협업/협력에 소비되는 시간이 많으며 결과적으로 업무량을 증가시킨다고 인식하기도 했다(Bovbjerg, 2006). 학교장 수준

에서는 교사 협업/협력이 전문성을 감시하는 수단으로 활용되기도 하고, 존재하는 학교의 암묵적인 규범을 내재화하는 데 이용되기도 하였다(Gunn & King, 2003).

둘째, 미국 교사의 학교 의사결정 참여는 학업성취도와 직/간접적으로 정적인 관계를 맺고 있는 것으로 나타났다. Sebastian과 동료들 연구(2016, 2017)는 학교의 학습 풍토가 교사의 의사결정에 대한 리더십과 관련이 있으며, 이 학습 풍토는 534개 시카고 공립 초등학교와 121개 시카고 공립 고등학교의 학업성취도와 정적인 관계가 있었다. 여기서 교사리더십은 1) 새로운 교원 채용, 2) 학교 예산 운용, 3) 교보재 결정, 4) 교수학습 프로그램 확립, 5) 연수 프로그램 결정, 6) 학생 생활지도 기준 설정 등의 영역에 대한 교사들의 영향력을 Likert 4점 척도로 측정하였다. Ingersoll와 동료들(2018)의 연구에서는 교사들의 의사결정 참여와 학생들의 높은 수학 및 읽기 성적 사이의 직접적인 관계를 통계적으로 분석하였다. 연구진들은 TELL(Teaching, Empowering, Leading, and Learning) 설문을 활용했고, 16개 주(州)의 약 90만 교사들과 2만 5천 공립학교들을 대상으로 하였다.

분산적(Distributed), 공유된(Shared), 혹은 집단의(Collective) 리더십 역시 학업성취도와 정적인 관계가 보고되고 있다. Louis와 동료들(2010)은 미국을 대표할만한 2005~8년 교사 및 학업성취 데이터를 활용해 분석한 결과, 공유된 교사리더십이 학생들의 읽기 및 수학 성과와 정적인 관계가 있었다했다. 유사하게, 충화무선표집을 통해 9개 주(州) 45개 학교구에 있는 180개 학교를 대상으로 한 집단의 리더십도, 미국 학생들의 학업 성취도 향상에 정적인 영향을 미쳤다(Hallinger & Heck, 2010; Leithwood & Mascall, 2008).

이러한 교사리더십과 학업성취도의 관계가 SES에 따라 어떻게 달라지기도 수행된 일부 연구들이 있다. Goddard와 동료들(2015)은 미국 서부 지역에 위치한 시골의, SES가 낮은 학교에서도 교사 협업/협력이 학업성취도와 정적인 관계를 맺고 있다고 밝혔다. 또다른 연구에서는 빈곤 지역 학교에서 학생 SES에 따른 학업성취도 격차가 교사들 집단적 문화와 전문적 학습공동체 활동에 의해 줄어든다는 것을 밝혔다(Burns et al., 2018; Moller, Mickelson, Stearns, Banerjee, & Bottia, 2013). 한편, Bottia와 동료들(2016)은 교사의 협업/협력이 히스패닉 학생들의 수학성취도와 부적인 관계를 맺고 있다고 밝혔는데, 이는 학생 집단에 따라 교사 협업/협력에 다른 영향을 받고 있다는 것을 의미한다고 주장했다.

아직까지 교사의 학교 의사결정 참여, 학업성취도, 학교SES 간의 관계를 살펴본 실증 연구는 부족한 편이다. SES가 낮은 학교를 대상으로한 사례 연구에서 교사들의 의사결정에 대한 영향력이 학교 변혁과 높은 학업성취도에 주요 요인으로 분석된 바 있다(Lipman, 1997). 그리고 교사리더십은 또한 모든 학생을 위한 공정한 학교문화에 기여하는 사례도 존재했다(Galloway & Ishimaru, 2017; Garcia & Guerra, 2004; Slavits, Kennedy, Lean, Nelson, & Deuel, 2011). 한편, 그러나 의사결정 참여에 관한 미국교사의 리더십이 학교 SES에 따라 차이가 크고, 학교SES가 낮은 곳에서 리더십이 교사에게 덜 분배되어 있다는 것이 일관되게 지적되고 있다(Ingersoll et al., 2018; Louis, Leithwood, & Anderson, 2010). 그럼에도 불구하고, 교사리더십-학업성취도-학교SES 관계에 대해 일반화할 수 있는 실증 연구는 여전히 부족하다.

나. 한국

교사리더십 핵심 활동 중 첫 번째로, 한국교사 '동료학습'과 학업성취도 사이에 대한 일관된

결론이 도출되지 못하고 있다. 어떤 연구자들은 교사협력과 학업성취도 사이의 정적인 관계를 제시했다(이희숙, 정재영, 2011; 최지혜). 최지혜(2014)는 '학교 교육 실태 및 수준 분석: 초등학교 연구(II)' 자료를 활용해 교사협력이 초등학생 읽기 성적과 정적인 관계가 있다는 것을 보여주었다. 교사의 전문성 또한 학생들의 수학 성적과 정적인 관계가 있었다. TIMSS 2007을 분석한 이희숙과 정재영(2011)의 연구에서도 수업자료를 준비하며 소통하는 교사협력이 학생들의 수학 성적과 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다.

이와 달리, 다른 연구들에서는 교사 협업/협력과 학업성취도 사이에 유의미한 관계가 나타나지 않았다(김혜영, 홍창남, 2015; 정재영, 이희숙, 김수지, 2014; 한희진, 양정호, 2011). TIMSS 2011을 활용한 정재영 외 연구(2014)의 경우, 전반적인 교사 협업/협력 활동들이 중학교 2학년 수학 성취도와 유의한 관계가 없는 것으로 나타났다. 한국교육종단연구(KELS)를 활용한 한희진과 양정호의 연구(2011)에서도 교사협력은 중학생 학업성취도와 유의한 관계가 나타나지 않았다. 김혜영과 홍창남의 학교교육실태조사를 활용한 연구(2015)에서도 교사 협업과 초등학생들의 읽기, 수학과 관계는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 연구들의 교사 협업/협력의 측정, 협업/협력의 질, 교사의 주체성 등에 따라 학생들 학업성취도와와의 관계가 달라질 수 있음을 논의하였다.

교사협력이 학업성취도와 부적인 관계가 나타난 연구도 있었다(이승호 외, 2016). 이승호 외(2016)는 경기도종단연구를 활용해 교내 교육과정협의회로 측정한 교사리더십이 중학교 학생들 수학과 영어 성적, 고등학생 국어와 수학 성적과 부적인 관계가 있는 것으로 분석하였다. 다만, 혁신학교에서는 교사협의회 활동이 초등학교, 중학교 학생들의 읽기 성적과 정적인 관계를 나타냈다. 연구진은 '고안된 자발성(Hargreaves 1994, p. 196)' 개념을 통해 교사협력의 부작용을 논의하였다. 즉, 협력에 자발적으로 참여하는 혁신학교에서는 학업성취도와 정적인 관계가 나타날 수 있지만, 자발성이 결여된 일반학교의 협력 활동은 학업성취도에 부적인 영향을 미칠 수 있는 것이다.

둘째로, 한국 교사의 '의사결정' 리더십 혹은 분산적 리더십이 교사와 학교조직 변화에 긍정적인 영향을 미친다는 연구는 축적되고 있지만, 학생 학업성취도에 미치는 영향 분석한 실증 연구는 매우 제한적이다(체계적 문헌분석연구 박선형, 2018; 주현준 외, 2012 참조). 문찬주 외(2018)는 학교교육실태조사 자료를 활용해 교사들의 교육과정 여역에 대한 의사결정 책임이 중학생들의 국어, 수학, 영어 과목의 평균 학업성취도와 정적인 관계가 있는 것으로 분석하였다. 특히, 교사의 의사결정 책임과 학업성취도의 정적 관계는 학업성취도가 낮지만 교사 협력이 활발한 학교에서 더 강하게 나타났다. 반대로, 한희진과 양정호(2011)는 교사들의 공유된 의사결정 책임과 중학생들의 수학 성적 관계가 학교 수준의 변인들을 통제한 후에 통계적으로 유의하지 않다고 밝혔다. 같은 연구에서 교사들의 의사결정 참여 역시 학생성취도와 통계적으로 유의한 관계가 나타나지 않았다.

한국 교사들의 리더십, 학업성취도, 그리고 학교 SES의 관계를 분석한 연구는 거의 찾아보기 힘들다. 몇몇 연구들이 '성취 압력', '열정'과 같은 교사 요인이 SES에 따른 학업성취를 격차를 줄일 수 있는지에 대한 연구했지만, 일관된 연구결과를 보여주지는 못했다. '학교수준 실태조사' 자료를 활용한 류방란과 김성식은 (2006)은 학교수준의 교사 '성취 압력'이 낮은 SES 학생의 높은 영어 성취도와 정적인 관계가 있었다고 밝혔다. 유사하게 다른 연구에서도 교사의 '성취 압력'은 SES 하위 분위 중학생의 높은 국어 성적과, SES 중하위 분위 중학생의 수학 성적과 정적인

관계가 있다고 나타났다(남궁지영, 김위정, 김양분, 2012). 반면에, 교사의 '자율성'과 '열정'은 오히려 부적인 관계를 보이기도 하였다(남궁지영, 김위정, 김양분, 2012). 다른 데이터를 활용한 연구에서도 교사들의 '성취 압력'의 효과가 중간 정도 SES를 가진 학생들에게서 나타나기도 하였다. 서울종단연구(SELS)를 활용한 백병부(2013)는 중간 이상의 SES를 가진 학생들이 교사들의 '성취 압력'에 더 많은 혜택을 받는 것으로 나타났고, 같은 자료를 사용한 김경근과 장희원의 연구(2016)는 교사들의 '성취 압력'이 중간 이상의 SES를 가진 학생들의 수학 성적 향상에 정적인 영향을 미치고 있어, SES에 따른 학업 격차를 줄이는데 교사 요인의 영향이 제한적인 것으로 나타났다.

4. 연구가설

선행연구 분석을 바탕으로 본 연구는 교사리더십을 '동료학습'과 '의사결정' 두 활동으로 개념화하고, '동료학습'은 '협업'과 '협력', '의사결정'은 '책임'과 '분산적 리더십'으로 측정하고자 한다. 이를 토대로 미국과 한국의 교사리더십과 학생 읽기, 수학, 과학 성취도, 학교SES와의 관계를 미국과 한국의 교사리더십 현황을 기술통계를 통해 각각 보여주는 첫 번째 연구문제를 제외하고, 나머지 연구문제에 대한 연구가설은 다음과 같다.

H₁: 미국과 한국에서 교사리더십 활동이 활발한 학교에 재학 중인 학생들의 학업성취도가 더 높을 것이다.

미국의 선행연구들은 교사리더십과 학업성취도 사이의 정적인 관계를 일반적으로 지지하고 있으며, 한국 또한 일관되진 않지만 이를 개념적으로 지지하는 다수의 연구와 몇몇 실증 연구들이 존재한다. 이에 따라, PISA 2015 자료를 분석하였을 때 교사 '협업', '협력', '의사결정 책임', '분산적 리더십'으로 측정되는 교사리더십이 15세 학생들의 학업성취도와 정적인 관계가 있을 것으로 가설을 설정하고자 한다.

H₂: 미국에서 학교 빈곤도와 학생학업성취도와의 관계가 교사리더십 활동이 활발한 학교에서 더 약하게 나타날 것이다.

미국의 선행연구는 공정의 리더십 개념을 통해 교사가 SES에 따른 학업격차를 줄일 수 있다고 주장하며, 이를 일반화할 수 있는 실증연구가 필요하기 때문에 위와 같은 가설을 설정하였다. 한편, 한국은 조금 더 탐색적으로 접근해보고자 한다. 한국에서 학교SES와 학업성취도를 조절하는 교사리더십 효과에 대한 가설을 지지해줄 연구가 아직 부족한 편이기 때문이다. 본 연구가 교사의 공정의 리더십을 논의하는 기초자료로 사용될 수 있기를 기대한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 자료

본 연구는 전세계 15세 학생들을 대상으로한 PISA 2015 데이터를 사용하였다. OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)는 2000년부터 3년 주기로 학생 학업성취도에 관한 대규모 국제조사를 실시해오고 있다. PISA는 학생 학업성취, 학생 가정배경, 학교생활 등 방대한 데이터를 국제비교가 가능한 형태로 수집하고 있다. PISA는 2단계 층화표집기법을 사용하는데 1단계에서는 15세 학생들이 재학 중인 학교를 무선 표집하며, 2단계에서는 무선 표집된 학교들 내에서 학생들을 다시 무선 표집한다. PISA는 “가장 포괄적이고 신뢰할만한 국제 조사이자, 교육 정책에 시사점을 제공할 강력한 도구(OECD, 2019, p. 4)”이며, 2015년에는 PISA 최초로 교사 대상 설문을 별도로 실시했다(OECD, 2017a). 2019년에 PISA 2018이 공개되긴 했지만, 핵심 변인인 교사 의사결정 리더십을 측정하는 문항이 빠져있기 때문에, 본 연구는 PISA 2015를 사용하였다. 분석에는 미국 177개교, 3,680명의 교사, 5,712명의 학생이, 한국 168개교, 3,013명의 교사, 5,581명의 학생이 포함되었다.

2. 측정 변인

가. 종속 변수 : 학업성취도(1수준: 학생)

종속변수는 15세 학생들의 읽기, 수학, 과학 성취도이다. 각 과목 성취도는 평균 500, 표준편차 100으로 표준화된 ‘소양’ 값을 활용하였으며, 과목별로 10개의 PV값을 평균한 값을 사용하였다. 각 과목 ‘소양’의 정의는 다음과 같다(OECD, 2017b).

<표 1> 과목별 ‘소양’ 정의

구분	정의
읽기	자신의 목적을 성취하고 지식과 잠재적 능력을 개발하며, 사회에 참여하기 위해 다양한 텍스트를 이해·활용하고 텍스트를 바탕으로 하여 성찰하며, 다양한 텍스트 읽기 활동에 참여하는 능력
수학	다양한 맥락에서 수학을 형식화하고, 이용하고, 해석하는 개인적인 능력. 현상을 기술하고 설명하며 예측하기 위해 수학적 추론과 수학적 개념, 절차, 사실, 도구를 사용하는 능력
과학	교양 있는 시민으로서 과학적 사고(idea) 가지고 과학 관련 문제에 참여하는 능력

나. 독립 변수 : 교사리더십, 학교 빈곤도(2수준: 학교)

교사리더십 활동 중 동료학습 리더십은 ‘협업’과 ‘협력’으로 측정하고, 의사결정 리더십은 ‘분산적 리더십’과 ‘책임’으로 측정하였다. ‘협업,’ ‘협력,’ ‘분산적 리더십’ 변수는 교사 설문 자료를 활용했고 학교 수준의 평균값으로 변환하여 다른 학교 데이터 및 학생 데이터와 연결하였다. ‘책임’ 변수와 학교 빈곤도는 학교장 설문을 사용하였다.

‘협력/협업’은 얼마나 자주 8개 세부 활동에 참여하였지를 6가지 범주 변수로 측정하였다. 범주는 “1=전혀 하지 않는다,” “2=1년에 1번 이하,” “3=1년에 2~4회,” “4=1년에 5-10회,” “5=1달에 1~3회,” “6=한 주에 한 번 이상”으로 구분되어 있다. 세부 활동은 1) 교사들이 한 수업에 팀을

이루어 같이 가르침, 2) 동료 교사의 수업을 참관하고 피드백을 제공, 3) 교실, 학년을 넘어 공동 프로젝트에 참여, 4) 수업 자료의 교환, 5) 특정 학생의 학습 발달에 대해 논의, 6) 학생 발달 평가에 관한 학교의 공동 표준안을 달성하기 위해 함께 노력, 7) 팀 협의회에 참여, 8) 공동의 전문 학습에 참여 이상 8개로 구성되어 있다. 탐색적 요인 분석 결과 '1), 2), 3)'은 '협업'으로, '4), 5), 6), 7), 8)'은 '협력'으로 예측되었다(부록 1 참조). 이에 따라, 본 연구는 각 요인별로 평균 0, 표준편차 1로 표준화된 합성변수의 값을 사용하고, 각 개별 교사의 응답값을 해당 학교 수준으로 통합하여 사용하였다.

교사의 의사결정 리더십은 '분산적 리더십'과 '책임' 2가지로 측정되었다. 먼저 '분산적 리더십'은 교사들이 학교장의 분산적 리더십에 관해 Likert 4점 척도로 동의 정도를 응답한 3가지 항목을 활용하였다. 설문 항목은 1) 학교장이 학교의 우선순위와 목표를 설정할 때 모든 교직원의 합의를 이루려고 노력, 2) 학교장은 교사를 전문가로 대우, 3) 학교장은 교사들의 의사결정 참여를 보장 이상 3가지로 구성되어 있다. 이 3개 항목은 1개 변수로 예측되었고, '협업/협력' 변수와 마찬가지로 학교 수준으로 통합하였다(부록 2 참조). '책임'은 4가지 영역의 학교의 의사결정 책임에 관한 11가지 학교장의 설문 항목을 활용하였다. 영역은 교원 인사(교사 채용, 교사 해고, 교사 급여 책정, 교사 급여 인상폭 결정), 학교 예산(학교 예산 결정, 예산 분배 결정), 생활지도(학생 지도 정책 수립), 교수학습(학생평가 정책 수립, 교과서 선택, 수업 내용 결정, 수업 선택 권한) 이상 4가지 영역 11가지 항목이다. 이 11가지 각 항목에 대해 교사가 중요 의사결정 '책임'을 지는지 여부를 학교장이 응답하였다. 예를 들어, '학생평가 정책 수립'에 해당 학교 교사가 '책임'을 갖고 있다면 1로 계산하며, 총 11개 항목 모두 의사결정 '책임'을 가질 때 값은 11이며, 모두 의사결정 '책임'이 없다면 0이 된다.

마지막으로, '학교 빈곤'은 학교장이 SES가 낮은 재학생의 비율을 백분율로 응답했다.

다. 통제 변수 : 학생배경(1수준), 학교배경(2수준)

학생 수준의 변수는 선행연구를 참고하여(Byun, Henck, & Post, 2014; Nam, 2014; Robinson & Lubinski, 2011), 성별, 이민 여부, SES, 학업 성취동기, 방과 후 학습 시간을 통제하였다. 횡단조사의 한계로 학업성취도의 가장 강력한 예측 변수인 학생들의 이전 학업성취도를 직접 통제할 수는 없지만, Byun et al. (2014) 연구를 따라 성취동기 변수를 대신 활용하였다. '성별'은 남녀로 구분된 이분변수로 남학생을 준거집단 삼았으며, 이민 여부도 이분 변수로 비이민자를 준거집단 삼았다. 학생 SES는 PISA가 제공하는 경제·사회·문화지표(ESCS)를 활용하였으며, 이 지표는 학부모최고학력지표(HISCED), 학부모최고직업지표(HISEI), 가계경제지표(HOMEPOS)를 종합하여 만든 변수로 평균 0, 표준편차 1로 표준화 되어 있다. 성취동기는 PISA가 제공하는 성취동기지표(MOVIVAT)를 활용하였으며, 5가지 항목으로 측정되어 SES변수와 마찬가지로 표준화 되어 있다. 방과 후 학습 시간 변수는 사교육의 영향을 고려하고자 포함하였으며, 주 단위 방과 후 학습 시간을 연속변수로 활용하였다.

학교 수준의 통제변인은 학교 유형, 위치, 학생-교사 비율 변수를 고려하였다(Young, 1998; Zanzig, 1997). 학교 유형은 공/사립을 구분한 이분 변수이며 공립을 준거집단 삼았고, 학교 위치는 인구 10만 미만 지역을 0, 10만 이상의 지역을 1로하는 이분 변수를 구성하였다. 학생-교사 비율은 최소값 1, 최대값 100으로 하는 학생-교사비율지표(STRATIO)를 활용하였다.

3. 분석 방법

먼저, 모든 변수에 대한 기술통계 값을 제시하고, 종속 및 독립변수 사이의 상관관계를 제시하였다. 다음으로 본 연구는 위계선형모형(Hierarchical Linear Modeling, 'HLM')을 활용하여 교사리더십, 학생 학업성취도, 학교SES 사이의 관계를 분석하였다. HLM을 통해 특정 학교에 다니는 학생들의 고유한 특성을 고려할 수 있으며, 학생과 학교 각 수준 변수의 분산 설명력을 따로 살펴볼 수 있다(Raudenbush & Bryk, 2002).

첫 번째 가설 ' H_1 : 교사리더십 활동이 활발한 학교에 재학 중인 학생들의 학업성취도가 더 높을 것이다'를 검증하기 위해, HLM 8 소프트웨어를 활용한 4단계 분석을 실시하였다. 먼저는 '무조건(Unconditional)' 혹은 '영(Null)' 모델로, 학업성취도의 분산이 학교와 학생 각각의 수준에서 어떻게 나타나는지를 살펴보는 것이다. 여기서 β_{0j} 는 j 학교의 학생들에 대한 전체평균이며, γ_{00} 는 학교들의 각 과목 학업성취도 전체평균값, μ_{0ij} 는 학교 j 학교의 임의효과이며, ϵ_{ij} 는 학교 안 i 학생의 임의효과다.

$$\begin{aligned} \text{Level 1: 학생} \quad & \text{성취도}_{ij} = \beta_{0j} + \epsilon_{ij} \\ \text{Level 2: 학교} \quad & \beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0ij} \end{aligned}$$

다음으로, 두 번째 교사리더십 모델에서는 4가지 교사리더십 변수를 추가하였다. 여기서 ' γ_{01} 협업, γ_{02} 협력, γ_{03} 분산, γ_{04} 책임'은 교사리더십과 학업성취도 학교 평균 사이의 관계다.

$$\begin{aligned} \text{Level 1: 학생} \quad & \text{성취도}_{ij} = \beta_{0j} + \epsilon_{ij} \\ \text{Level 2: 학교} \quad & \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}\text{협업} + \gamma_{02}\text{협력} + \gamma_{03}\text{분산} + \gamma_{04}\text{책임} + \mu_{0ij} \end{aligned}$$

다음으로, 세 번째 모델에서는 학생수준 통제변수를 모두 통제하였다. 여기서 β_{kj} 는 K 학생의 통제변수 X_{kj} 의 공변량과 각 학생 성취도 사이의 관계를 나타낸다.

$$\begin{aligned} \text{Level 1: 학생} \quad & \text{성취도}_{ij} = \beta_{0j} + \sum_1^K \beta_{kj}X_{kij} + \epsilon_{ij} \\ \text{Level 2: 학교} \quad & \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}\text{협업} + \gamma_{02}\text{협력} + \gamma_{03}\text{분산} + \gamma_{04}\text{책임} + \mu_{0ij} \\ & \beta_{kj} = \gamma_{k0} \end{aligned}$$

마지막 모델에서는 모든 학교수준의 통제 변수를 포함하였다. 여기서 γ_{0q} 는 남은 학교 수준의 공변인들과 학업성취도의 학교 평균을 나타낸다.

$$\begin{aligned} \text{Level 1: 학생} \quad & \text{성취도}_{ij} = \beta_{0j} + \sum_1^K \beta_{kj}X_{kij} + \epsilon_{ij} \\ \text{Level 2: 학교} \quad & \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}\text{협업} + \gamma_{02}\text{협력} + \gamma_{03}\text{분산} + \gamma_{04}\text{책임} \\ & \quad + \sum_1^Q \gamma_{0(q+4)}W_{qj} + \mu_{0j} \\ & \beta_{kj} = \gamma_{k0} \end{aligned}$$

두 번째 가설 ' H_2 : 학교SES와 학생학업성취도와의 관계가 교사리더십 활동이 활발한 학교에서 더 약하게 나타날 것이다.'를 검증하기 위해서 교사리더십 변수들과 학교SES의 상호작용항을 HLM 최종 모델에 추가하였다. 나머지 학생 수준 변수는 동일하다.

$$\begin{aligned} \text{Level 1: 학생} \quad \text{성취도}_{ij} &= \beta_{0j} + \sum_1^K \beta_{kj} X_{kij} + \epsilon_{ij} \\ \text{Level 2: 학교} \quad \beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{협업} + \gamma_{02} \text{협력} + \gamma_{03} \text{분산} \\ &\quad + \gamma_{04} \text{책임} + \gamma_{05} \text{학교빈곤} \\ &\quad + \gamma_{06} \text{협업} * \text{학교빈곤} + \gamma_{07} \text{협력} * \text{학교빈곤} \\ &\quad + \gamma_{08} \text{분산} * \text{학교빈곤} + \gamma_{09} \text{책임} * \text{학교빈곤} \\ &\quad + \gamma_{10} \text{책임} * \text{학교빈곤} + \sum_1^Q \gamma_{0(q+9)} W_{qj} + \mu_{0j} \\ \beta_{kj} &= \gamma_{k0} \end{aligned}$$

결측치 처리는 (D. R. Johnson & Young, 2011)의 제안에 따라 다중 대체법을 활용하였다. 분석 모델에 포함된 모든 변수들을 사용하고 (Royston, 2004), STATA 16의 ice 옵션을 활용하여 20개의 대체된 데이터셋을 만들었다. 이 20 데이터셋으로 HLM8의 multiple imputation 옵션을 활용해 평균화된 계수와 표준오차 값을 추정하였다.

그리고 PISA에서 제공하는 학생 가중치(W_FSTUWT)를 활용해서 각 국가별로 이루어진 조사를 보완했다(OECD, 2017b). 이러한 보완 과정은 분석 결과를 미국과 한국의 전체 모집단에게 일반화할 수 있도록 도와준다. 또한 HLM8의 강건표준오차를 활용해서 '오차는 서로 독립적이다'는 가정의 위반으로 발생하는 표준오차 증가를 교정하고자 하였다.

이와 같은 분석기법의 고려에도 불구하고, 본 연구는 몇 가지 방법론적 한계를 갖고 있다. 무엇보다 본 연구는 종단자료가 아닌 횡단면 자료를 사용하였기 때문에 엄밀한 인과관계 추론이 어렵다. 그럼에도 본 연구는 교사리더십 관련 항목이 측정되어 있고, 여러 학생 및 학교 배경 변인을 고려할 수 있으며, 국가간 비교가 가능한 PISA 데이터를 사용하고자 하였다.

둘째, 본 연구는 협업, 협력, 분산적리더십 변수를 교사 설문에서 추출하여 각 값을 학교 평균화하여 학생 및 학교 데이터와 연결했다. 물론 교사의 설문을 학생 데이터와 직접 연결하여 분석하는 것이 이상적이지만, PISA의 설문조사 구조에서는 불가능하다. 다만, 본 연구의 관심이 학교 수준의 교사 집단 리더십이라는 점에서 이와 같은 데이터 연결은 허용될 만 하다고 판단하였다. 몇몇 실증 연구에서도 학교 수준 평균화가 된 교사 설문지 활용이 심각한 편향을 일으키지 않는 것으로 밝힌 바 있다(Blazar, 2015; Gershenson, Hart, Hyman, Lindsay, & Papageorge, 2018).

IV. 분석 결과

1. 기술통계

기술통계 분석 결과, 미국 학생들의 학업성취도는 OECD 평균(M=500, SD=100)에 비해 다소

낮게 나타났다: 읽기(M=496.63, SD=93.56), 수학(M=468.75, SD=82.61), 과학(M=495.82, SD=94.38). 교사리더십 변수를 살펴보면, '협력' 활동들의 평균값이 4.36로, '협업' 활동의 평균값(2.31)보다 높아 더 빈번한 동료학습 활동으로 나타났다. 8가지 협업/협력 활동 중에서는 "특정한 학생들의 학습 발달에 대한 토론 참여(M=4.81, SD=.49)"가 가장 빈번한 리더십 활동이었다. 분산적리더십 활동 중에서는 "교사들을 전문가로 대우 한다"가 가장 높은 값을 보였다(M=3.34, SD=.35). 11가지 의사결정책임 지표의 평균은 3.79 수준으로 나타났다. 그 밖의 변수들은 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 기술 통계

변수	미국			한국		
	M	S.D.	결측(%)	M	S.D.	결측(%)
학생 특성 (Level 1)						
읽기성취도 ***	496.63	93.56	0.00	516.71	90.06	0.00
수학성취도 ***	468.75	82.61	0.00	523.39	92.69	0.00
과학성취도 ***	495.82	94.38	0.00	515.20	91.43	0.00
여학생(0=남학생)	49.96%	-	0.00	47.82%	-	0.00
이민자(0=비이민자) ***	23.46%	-	4.20	0.08%	-	0.79
SES 지표 ***	0.08	1.00	1.30	-0.20	0.68	0.59
학습동기 지표 ***	0.66	0.94	2.14	0.34	0.98	0.61
방과후학습 지표 ***	20.55	14.28	20.94	19.84	14.34	9.28
학교 특성 (Level 2)						
협력 ^a ***	0.00	0.37	2.64	0.00	0.41	9.37
공동 수업	2.42	0.73	2.64	2.32	0.57	9.37
참여 관찰 및 피드백 ***	2.24	0.57	2.64	2.79	0.31	9.37
공동 활동 **	2.27	0.49	2.64	2.10	0.41	9.37
협력 ^a ***	0.01	0.48	2.64	0.00	0.41	9.37
수업자료 교환 ***	4.57	0.65	2.64	3.46	0.50	9.37
토론 참여 ***	4.81	0.49	2.64	2.87	0.43	9.37
공동 표준안 실현 ***	4.29	0.67	2.64	3.06	0.36	9.37
협의회 참석 **	3.77	0.77	2.64	3.51	0.49	9.37
전문적 동료학습 참여 ***	4.20	0.73	2.64	2.83	0.50	9.37
분산적 리더십 ^a ***	-0.01	0.45	2.64	0.01	0.47	9.37
학교 우선 순위 목표 규정 ***	3.06	0.33	2.64	2.81	0.36	9.37
전문가로서의 처우 ***	3.34	0.35	2.64	2.94	0.33	9.37
학교 의사결정 참여 ***	2.93	0.38	2.64	2.67	0.35	9.37
의사결정 책임 ^a ***	3.78	2.61	0.00	4.31	2.40	0.00
인사 ***	0.41	0.50	0.00	0.11	0.41	0.00
예산 ***	0.52	0.83	0.00	0.60	0.70	0.00
교수학습 ***	2.33	1.52	0.00	2.95	1.34	0.00
생활지도	0.48	0.50	0.61	0.54	0.50	2.14
사립(0=공립) ***	5.56%	-	1.73	33.65%	-	0.00
도시(0=시골) ***	38.02%	-	1.12	85.63%	-	0.00
학교 빈곤도(%) ***	51.36	26.31	12.39	16.27	17.03	0.59
학생-교사 비율 지표 **	16.31	4.76	5.23	15.12	2.94	4.86

자료 및 샘플: PISA 2015 미국 학교 $n=177$, 학생 $n=5,712$; 한국 학교 $n=155$, 학생 $n=5,581$.

각주: 분석값은 Robin의 규칙을 따라 다중대체법을 활용한 20개 데이터셋으로부터 추정되었다.

^a 이 변수들은 각 국가에서 요인분석을 통해 표준화된 값이다(M = 0, S.D. = 1)

* 통계적으로 유의한 미국과 한국 평균값 차이를 나타낸다(** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$).

한국 학생들의 학업성취도는 OECD 평균보다 높게 나타났다: 읽기(M=516.71, SD=90.06), 수학(M=523.39, SD=92.69), 과학(M=515.20, SD=91.43). 미국과 유사하게 '협력' 활동 평균(3.14)이 '협

업' 활동 평균(2.40) 보다 더 높게 나타났다. 세부 협력 활동 중에서는 "팀 협의회 (M=3.51, SD=.49)"와 "동료와 수업 자료 교환 (M=3.46, SD=.5)"이 빈번하게 나타났다. 분산적리더십 중에서는 미국과 마찬가지로 "교사들을 전문가로 대우 한다" 가장 높은 값을 보였다(M=2.94, SD=.33). 11가지 의사결정책임 지표의 평균 값은 4.31을 보였다 (SD=2.40).

미국과 한국의 기술 통계를 비교해보면, 미국은 학생 수준 변수뿐만 아니라 학교수준의 변수도 전반적으로 높은 표준편차를 보여줬는데, 이는 분권화되어 있고 이질적인 미국의 학교 시스템을 보여준다. 주요 변수들의 경우, 미국이 한국에 비해 '협력' 활동에 더 참여하였지만(미국 [4.36], 한국 [3.14]), 한국은 '협업' 활동에 더 자주 참여하는 것으로 나타났다(미국 [2.24], 한국 [2.79]). 리더십은 미국이 더 분산되어 있었고(미국 [3.11], 한국 [2.81]), 의사결정 책임은 한국 교사가 더 높은 것으로 나타났다(미국 [3.79], 한국 [4.31]). 학업성취도는 모든 과목에서 한국이 미국보다 높게 나타났지만, 가난한 학교의 비율은 미국(51.21%)이 한국보다 (16.24%) 훨씬 낮게 나타났다.

이어서 주요 변수들 간의 상관관계를 분석한 결과, 교사리더십 변수들은 양국에서 모두 학업성취도와 약한 상관관계를 보이고 있었으나 그 경향은 양국에서 차이가 있었다. 미국에서는 교사의 '분산적 리더십' .06, 의사결정 '책임'이 .09 정도의 정적 상관관계를 학업성취도와 보였지만, '협업'은 .01, '협력'은 -.01 정도 학업성취도 상관만을 나타냈다. 학업성취도와 학교 빈곤은 -.33의 부적 상관을 보였다. 한국은 '협업' 변수가 .08 정도의 정적 상관을, '협력' 변수는 -.03 정도의 부적 상관을 학업성취도와 나타냈으나, '분산적 리더십'은 .01 수준, 의사결정 '책임'은 -.01 수준의 상관을 학업성취도와 보였다. 학교 빈곤과 학업성취도는 -.19 수준의 부적 상관을 보였다(아래 <표 3> 참조).

<표 3> 국가별 주요 변수간 상관관계

미국	읽기	수학	과학	협업	협력	분산	책임	빈곤
1. 읽기성취도	1							
2. 수학성취도	0.89	1						
3. 과학성취도	0.93	0.94	1					
4. 협업	0.00	0.01	0.01	1				
5. 협력	-0.02	0.00	0.00	^b 0.46	1			
6. 분산적 리더십	0.07	0.06	0.06	0.07	-0.03	1		
7. 의사결정 책임	0.10	0.08	0.09	-0.03	-0.17	0.05	1	
8. 학교 빈곤도	-0.30	-0.36	-0.33	0.03	0.02	-0.11	-0.10	1
한국	읽기	수학	과학	협업	협력	분산	책임	빈곤
1. 읽기성취도	1							
2. 수학성취도	0.87	1						
3. 과학성취도	0.91	0.93	1					
4. 협업	-0.03	-0.04	-0.04	1				
5. 협력	0.07	0.09	0.07	^b 0.67	1			
6. 분산적 리더십	0.01	0.01	0.01	0.17	0.18	1		
7. 의사결정 책임	0.00	-0.02	-0.01	0.00	-0.03	0.00	1	
8. 학교 빈곤도	-0.17	-0.21	-0.19	0.00	-0.11	-0.07	0.12	1

자료 및 샘플: PISA 2015 미국 학교 $n=177$, 학생 $n=5,712$; 한국 학교 $n=155$, 학생 $n=5,581$.

각주: 분석값은 Robin의 규칙을 따라 다중대체법을 활용한 20개 데이터셋으로부터 추정되었다.

^a 이 변수들은 각 국가에서 요인분석을 통해 표준화된 값이다(M = 0, S.D. = 1)

^b 다중공선성 문제는 발생하지 않음 (미국) 협업 공차한계 .75, IV 1.33, 협력 공차한계 .66, VIF 1.53 (한국) 협업 공차한계 .52, IV 1.93, 협력 공차한계 .48, VIF 2.07

2. HLM 분석 결과

가. 미국

먼저 미국 데이터를 활용해서 무조건 모델(Model 1)을 적용했을 때 학생과 학교 수준의 분산 설명력을 살펴보았다. 유목내상관(Intra Class Correlation, 'ICC')은 읽기 .22, 수학 .23, 과학 .21로 나타나 21% 이상의 학생 학업성취도 분산이 학교 수준 차이에 의해 설명되었다.

<표 4> HLM 분석 결과 (미국)

변수	Unconditional Model (Model 1)						교사리더십 Model (Model 2)					
	읽기		수학		과학		읽기		수학		과학	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Fixed Effect Part												
Level 2: 학교												
총 평균	495.14	3.54***	467.33	3.20***	493.73	3.54***	495.09	3.40***	467.30	3.13***	493.68	3.45***
협업							-5.36	10.32	-2.39	9.37	-4.22	10.81
협력							-3.75	7.79	-2.97	7.34	-1.21	7.94
분산적리더십							17.69	8.01*	11.69	6.90	14.94	7.90
의사결정 책임							3.38	1.27**	2.39	1.23	3.00	1.34*
Unexplained Random Effects Variance Component (표준편차)												
학교 수준	1943.23	44.08	1604.21	40.05	1946.57	44.12	1777.63	42.16	1526.65	39.07	1824.62	42.71
학생 수준	6965.17	83.46	5292.31	72.75	7111.90	84.33	6965.02	83.46	5292.23	72.75	7112.24	84.33
ICC	0.22		0.23		0.21		0.20		0.22		0.20	
변수	Level 1 Full Model (Model 3)						Level 1 & 2 Full Model (Model 4)					
	읽기		수학		과학		읽기		수학		과학	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Fixed Effect Part												
Level 2: 학교												
총 평균	495.00	3.41***	467.18	3.14***	493.52	3.46***	494.81	2.83***	467.09	2.36***	493.45	2.65***
협업	-5.99	10.15	-1.09	9.50	-5.00	10.85	-4.08	8.38	-1.01	7.09	-2.80	8.41
협력	-4.20	7.61	-1.91	6.94	0.84	7.49	-5.52	7.06	-2.97	5.97	-1.38	6.51
분산적리더십	16.64	8.26*	10.93	7.06	12.98	8.04	10.02	6.57	3.90	4.86	5.52	5.78
의사결정 책임	3.65	1.24**	2.85	1.15*	3.50	1.21**	3.00	1.00**	1.88	0.91*	2.52	0.97**
사립(=1)							-16.72	12.41	-15.31	11.07	-23.09	12.66**
도시(=1)							6.05	7.35	3.05	6.30	0.78	6.92
학교 빈곤도							-0.98	0.13***	-1.04	0.11***	-1.06	0.12***
학생-교사비율 지표							0.01	0.66	-0.19	0.52	0.03	0.60
Level 1: 학생												
여학생(=1)	17.21	2.25***	-11.68	1.98**	-9.33	2.32**	17.21	2.26***	-11.56	1.98**	-9.23	2.32**
이민자(=1)	-1.57	3.91	-0.14	3.11	-5.83	3.84	-1.43	3.94	0.15	3.16	-5.15	3.90
가정SES 지표	17.38	1.58***	20.50	1.33***	20.23	1.59***	17.33	1.57***	20.43	1.33***	20.20	1.58***
학업성취동기 지표	12.14	1.34***	11.05	1.18***	10.25	1.38***	12.20	1.34***	11.21	1.18***	10.43	1.38***
방과후학습시간	-0.59	0.08***	-0.47	0.07***	-0.53	0.09**	-0.60	0.08**	-0.47	0.07***	-0.53	0.09***
Unexplained Random Effects Variance Component (표준편차)												
학교 수준	2458.80	49.59	2578.74	50.78	2081.78	45.63	1177.14	34.31	808.26	28.43	1007.51	31.74
학생 수준	5004.89	70.75	5200.51	72.11	5373.28	73.30	6154.51	78.45	4586.85	67.73	6301.06	79.38
ICC	0.33		0.33		0.28		0.16		0.15		0.14	

자료 및 샘플: PISA 2015 미국 학교 $n=177$, 학생 $n=5,712$

각주: 분석값은 Robin의 규칙을 따라 다중대체법 을 활용한 20개 데이터셋으로부터 추정되었다.
통계적으로 유의한 미국과 한국 평균값 차이를 나타낸다(* $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$).

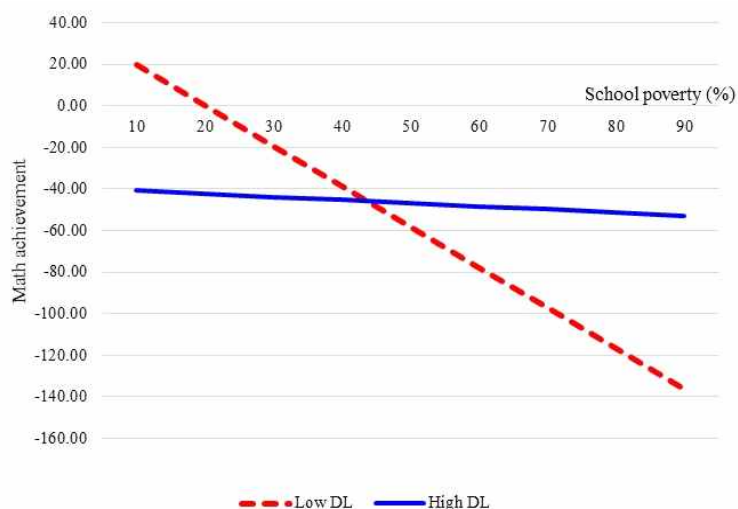
두 번째로 학교 수준의 교사리더십 변수들을 투입하였을 때(Model 2), 단위 학교 성취도 분산 이 읽기 8.5%, 수학 4.8%, 과학 6.3%가 추가로 설명되었다. 그리고 '분산적 리더십' 변수는 읽기 성적과 유의수준 .05에서 정적인 상관이 있었고, '의사결정 책임' 변수는 읽기 성적($p<.01$) 및 과

학 성적($p<.05$)과 통계적으로 유의했다.

세 번째로 학생 수준의 통제변수를 추가했을 때(Model 3), 무조건 모델에 비교해서 읽기 성적의 10.6%, 수학 성적의 10.9%, 과학 성적의 9.9%가 설명되었다. ‘분산적 리더십’ 변수와 ‘의사결정 책임’ 변수는 위 과목 성적과 여전히 통계적으로 유의한 관계를 보여주고 있었다.

마지막으로, 학교수준 통제변수를 모두 투입한 최종 모델(Model 4)은 무조건 모델과 비교하여 읽기 성적 16.1%, 수학 성적 20.9%, 과학 성적 18.2%의 분산을 추가로 설명하고 있었다. ‘의사결정 책임’ 변수는 읽기($p<.01$), 수학($p<.05$), 과학($p<.01$) 성취도와 정적인 관계를 나타냈으나, ‘분산적 리더십’ 변수는 더이상 학업성취도와 통계적으로 유의하지 않았다. 즉, 최종 모델이 미국 데이터 분석에 가장 적합하며, 4가지 교사리더십 변수 중에서 ‘의사결정 책임’ 변수가 다른 변수들을 통제한 후에도 학업성취도와 정적인 관계를 나타내고 있었다.

교사리더십 변수의 조절효과를 살펴보기 위해 학교 빈곤 변수와의 상호작용항을 투입한 결과는 다음과 같다. ‘분산적 리더십’ 변수와 학교 빈곤과의 상호작용항이 다른 변수들을 통제한 이후에도 읽기($p<.01$), 수학($p<.01$), 과학($p<.001$) 성취도와 유의했다. 반면에서 다른 상호작용항은 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 학교 빈곤과 학업 성취도의 부적 관계가 분산적 리더십이 높은 학교에서 약해진다는 것을 의미한다. 반면에, 분산적 리더십이 약한 학교에서는 학교 빈곤과 성취도의 관계가 강하게 나타났다(아래 [그림 1] 및 [부록 3] 표 참조).



[그림 1] 분산적리더십(DL), 학업성취도, 학교 빈곤도의 관계 (미국)

나. 한국

다음으로 한국 데이터를 활용해서 무조건 모델을 적용했을 때 학생과 학교 수준의 분산 설명력을 살펴보았다(Model 1). 읽기 성취도의 ICC는 .31, 수학은 .33, 과학은 .28로 나타나 28% 이상의 학생 학업성취도 분산이 학교 수준 차이에 의해 설명되었다.

두 번째로 학교 수준의 교사리더십 변수들을 투입하였을 때(Model 2), 이 변수들은 단위 학교의 읽기 성취도 4.2%, 수학 성취도 7.1%, 과학 성취도 5.3%가 추가로 설명되었다. ‘협력’은 읽기 성적($p<.05$), 과학 성적($p<.05$)과 정적인 관계가 나타났으나, ‘협업’은 읽기 성적($p<.05$), 수학 성적($p<.01$), 과학 성적($p<.05$)과 부적인 관계가 나타났다.

<표 5> HLM 분석 결과 (한국)

변수	Unconditional Model (Model 1)						교사리더십 Model (Model 2)					
	읽기		수학		과학		읽기		수학		과학	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Fixed Effect Part												
Level 2: 학교												
총 평균	515.06	4.03***	513.59	3.85***	521.55	4.18***	515.12	3.95***	521.63	4.03***	513.67	3.75***
협업							-28.09	13.85*	-38.38	13.71**	-31.04	12.69*
협력							32.96	14.58*	44.36	14.46**	34.32	13.55*
분산적리더십							-0.31	8.80	0.05	9.12	1.41	8.57
의사결정 책임							0.55	1.81	0.01	1.83	0.14	1.77
Unexplained Random Effects Variance Component (표준편차)												
학교 수준	2547.73	50.48	2744.74	52.39	2292.52	47.88	2439.78	49.39	2548.79	50.49	2170.85	46.59
학생 수준	5613.91	74.93	5917.66	79.92	6101.41	78.11	5614.10	74.93	5917.92	76.93	6101.65	78.11
ICC	0.31		0.33		0.28		0.30		0.30		0.26	
변수	Level 1 Full Model (Model 3)						Level 1 & 2 Full Model (Model 4)					
	읽기		수학		과학		읽기		수학		과학	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Fixed Effect Part												
Level 2: 학교												
총 평균	489.33	118.1***	521.61	4.04***	513.67	3.76***	515.16	3.41***	521.70	3.41***	513.76	3.19***
협업	-22.92	14.08	-32.40	13.22*	-27.43	11.89	-20.43	11.16	-27.93	10.75*	-22.72	9.58*
협력	25.16	14.97	37.36	14.05**	27.32	12.77	25.57	12.02*	33.03	11.89**	25.05	10.58*
분산적리더십	-0.03	8.34	-0.99	8.88	0.56	7.99	5.27	7.22	3.85	7.51	5.40	6.81
의사결정 책임	0.89	1.70	0.42	1.75	0.34	1.70	1.24	1.47	1.03	1.49	0.73	1.43
사립(=1)							31.08	7.95***	25.72	8.01**	27.41	7.41***
도시(=1)							-6.27	9.81	-0.38	9.94	-5.08	8.98
학교 빈곤도							-0.88	0.25***	-1.03	0.29***	-0.92	0.24***
학생-교사비율 지표							4.90	1.39***	5.17	1.38***	4.74	1.28***
Level 1: 학생												
여학생(=1)	29.23	7.66***	-2.24	2.89	0.01	3.06	30.69	3.07***	-2.39	2.88	-0.17	3.04
이민자(=1)	-19.98	26.40	-67.45	42.66	-68.02	36.47	-20.39	26.87	-66.72	43.12	-67.25	36.36
가정SES 지표	16.10	4.24***	23.73	1.76***	17.88	1.83***	16.96	1.74***	23.75	1.76***	17.90	1.83***
학업성취동기 지표	12.57	3.23***	17.66	1.18***	12.62	1.17***	13.24	1.14***	17.67	1.18***	12.62	1.17***
방과후학습시간	0.15	0.09	0.18	0.08*	0.22	0.08*	0.17	0.08*	0.19	0.08*	0.22	0.08**
Unexplained Random Effects Variance Component (표준편차)												
학교 수준	2458.80	49.59	2578.74	50.78	2081.78	45.63	1802.33	42.45	1798.27	42.41	1540.14	39.24
학생 수준	5004.89	70.75	5200.51	72.11	5373.28	73.30	5004.91	70.75	5201.33	72.12	5656.58	75.21
ICC	0.33		0.33		0.28		0.26		0.26		0.21	

자료 및 샘플: PISA 2015 한국 학교 $n=155$, 학생 $n=5,581$.

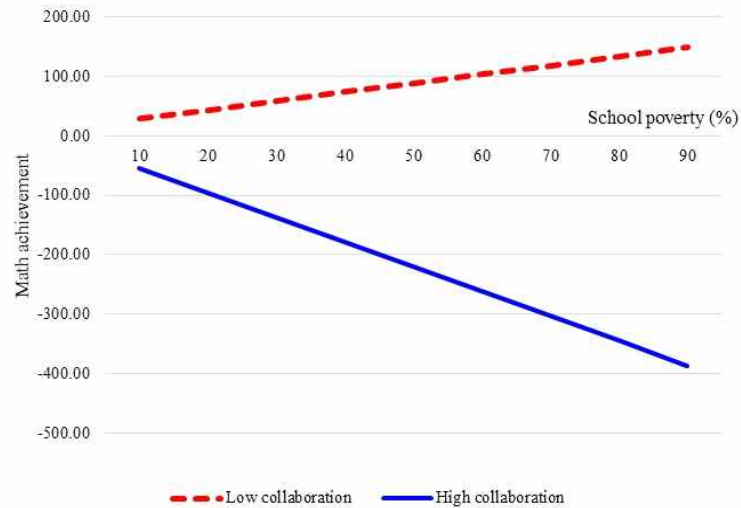
각주: 분석값은 Robin의 규칙을 따라 다중대체법 을 활용한 20개 데이터셋으로부터 추정되었다.
통계적으로 유의한 미국과 한국 평균값 차이를 나타낸다(* $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$).

세 번째로 학생수준 통제변수를 추가했을 때(Model 3), 무조건 모델과 비교해서 읽기 성적의 8.6%, 수학 성적의 10.2%, 과학 성적의 11.2%가 추가로 설명되었다. ‘협력’은 수학 성적과 여전히 정적인 관계를 나타낸 반면($p<.01$), ‘협업’은 수학 성적과 부적인 관계가 있었다($p<.05$).

마지막으로, 학교수준 통제변수를 모두 투입한 최종 모델(Model 4)은 무조건 모델과 비교하여 읽기 성적의 15.5%를, 수학 성적의 17.3%를, 과학 성적의 13.0%의 분산을 추가로 설명했다. ‘협력’ 변수는 읽기($p<.05$), 수학($p<.01$), 과학($p<.05$) 성취도와 정적인 관계를 나타낸 반면, ‘협업’은 수학($p<.05$) 및 과학($p<.05$) 성적과 부적인 관계가 나타났다. 정리하자면, 최종 모델이 한국 데이터에 가장 적합한 모델이며, 4가지 교사리더십 변수 중에서 협업/협력 변수만이 학업성취도와 통계적으로 유의한 관계를 나타냈다.

교사리더십 변수의 조절효과를 살펴보기 위해 학교 빈곤 변수와의 상호작용항을 투입한 결과

는 다음과 같다. ‘협업’ 변수와 학교 빈곤과의 상호작용항이 변수들을 통제한 이후에도 수학($p<.05$) 및 과학($p<.05$) 성취도와 부적인 관계를 보였다. 다른 상호작용항은 통계적으로 유의하지 않았다. 이 결과는 학교 빈곤과 학업 성취도의 부적 관계가 ‘협업’이 활발한 학교에서 강해진다는 것을 의미한다. 반면에, ‘협업’이 적은 학교에서는 학교 빈곤과 학업성취도와의 관계가 약하게 나타났다(아래 [그림 2] 및 [부록 4]의 표 참조).



[그림 2] 협업(Collaboration), 학업성취도, 학교 빈곤도의 관계 (한국)

V. 논의 및 시사점

1. 논의

가. 교사리더십과 학업성취도

미국에서는 교사의 의사결정 책임이 높은 학업성취도와 통계적으로 유의한 관계를 보였다. 이러한 결과는 교사들의 의사결정 리더십이 학업성취도 향상에 중요한 역할을 한다는 선행연구와 일치한다(Ingersoll et al., 2017; Luschei & Jeong, 2020). 교사들의 의사결정 리더십과 학업성취도 관계는 주로 OECD소속이 아닌 개발도상국에서 나타난다는 연구결과를 고려한다면, 본 연구결과는 다소 예외적인 분석 결과이기도 하다(Luschei & Jeong, 2020).

한편, 분산적 교사 리더십은 학생 및 학교 수준의 변수들을 통제한 이후로는 더 이상 통계적으로 유의하지 않게 나타났다. 이 결과는 분산적 리더십의 영향이 학생 및 학교 요인들의 영향력에 제한된다는 것을 의미하는데, 몇몇 선행연구들과 다른 결과를 보여주고 있다(e.g., Hallinger & Heck, 2010; Leithwood & Mascal, 2008). 그 원인은 분산적 리더십의 측정 혹은 사용한 데이터의 차이에 기인하는 것으로 보인다. Leithwood와 Mascal 연구(2008)는 분산적 리더십을 넓은 의미에서 교사뿐만 아니라 학생과 학부모에게까지 공유된 리더십으로 규정했다. 본 연구와 유사한 분산적 리더십 개념을 사용한 Hallinger와 Heck의 연구(2010)의 경우에 2003-06년 미국 서부지역 초등학생 대상으로 했다는 점에서, 2015년 미국 전역이 15세 학생을 대상으로 한 본 연구의 샘플

과 차이가 있다. Hallinger와 Heck가 강조한 바와 같이, 리더십의 연구는 매일 학교현장에서 일어나는 리더십 “개선 궤적(Improvement trajectory, p. 106)”의 독특성을 고려해야만 한다. 즉, 리더십의 실체는 특정 시기, 특정 환경의 다른 맥락을 함께 살펴봐야 한다는 것이다.

반면에, 미국 교사의 협업/협력 변수는 학업 성취도와 통계적으로 유의하지 않았다. PISA가 측정한 협업/협력 항목들이 모든 종류의 동료학습을 포괄하지는 않는다고 하더라도 이 결과는 다소 놀랍다. 더구나 학생 및 학교 수준 변수를 통제하기 전에도 위 변수들은 통계적으로 유의하지 않았고, 상관관계 또한 거의 없는 것으로 나타났기 때문이다. 결과적으로, 국가와 문화적 맥락에 따라 협업/협력과 학업성취도 사이의 다양한 관계를 주장하는 선행연구와 일치하며 (e.g., Reeves et al., 2017; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015), 두 변수 사이의 분명하고 정적인 관계를 지지하는 선행연구와는 다른 결과이다(e.g., Darling-hammond, 2017; Goddard, Goddard, Kim, & Miller, 2015; Ronfeldt & Grissom, 2015).

한국의 경우, 교사 협업/협력 활동과 학업성취도 사이에서 유의한 관계가 나타났다. 계수 또한 매우 크게 나타났는데 협력은 수학 성취도와 정적인 관계가 있었고($B = 33.03$), 협업은 수학 성취도와 부적 관계를 보였다($B = -27.93$). 이러한 결과는 동료학습이 학업성취도와 관련있다는 선행연구결과와 일치한다. 구체적으로, 교사들 사이에서 비공식적으로 자연스럽게 일어나는 ‘협력’ 활동은 학업 성취도에 정적인 영향을 미친다는 선행연구 결과와 일치하며(이희숙, 정제영, 2011; 최지혜, 2014), 변수들을 통제한 후에는 통계적으로 유의미하지 않다는 연구결과와는 다르다(김혜영, 홍창남, 2015; 한희진, 양정호, 2011). 이러한 다양한 연구 결과는 협력 활동의 특성을 더 세심하게 살펴봐야한다는 것을 시사한다.

이와 달리, 협업 활동은 한국에서 학생 학업성취도와 부적인 관계가 있었다. 이는 한국 교사들이 공동의 활동과 계획에 시간과 에너지를 불편해한다는 선행 연구결과를 반영한다고 볼 수 있다. 선행연구는 컨설팅 장학이 교사들에게 ‘고안된 자발성(Hargreaves 1994, p. 196)’을 강요하고, 특히 초임교사들의 자발성이 결여된 상태로 외부전문가로부터 받는 피드백을 받는 꺼려하기도 한다(정순현, 2013; 홍창남, 2019). 물론, ‘고안된 자발성’을 통해 즉흥적이고 비예측적으로 이루어지는 협업/협력 활동의 체계를 잡아줄 수 있다는 장점이 있을 수 있다. 하지만, 교사 자율성 및 주체성이 결여된 협업/협력은 효과가 떨어질 수 밖에 없다.

한편, 교사 의사결정 책임 및 분산적 리더십 변수는 학생 학업성취도와 유의한 관계가 나타나지 않았다. 이러한 연구결과는 같은 PISA2015 자료를 활용하여 OECD 국가를 대상으로 실시한 연구결과와 유사하게 나타났다(Luschei & Jeong, 2020). 교사 의사결정 책임과 학업성취도 사이에 통계적 유의성이 나타나지 않는 것은, 교사 자율성이 의사결정 참여가 여전히 제한된다고 인식 때문일 수 있다(Moon et al., 2018; Weng, 2004). 문찬주 외(2018)는 학교 교장들의 자율성이 상당히 증가한 것에 비해 교사들의 자율성은 크게 증가하지 않았다고 한국 교사들이 인식하고 있다는 것을 지적했다. 다른 문헌들은 여전히 유교적 문화, 연공서열 등이 의사결정자로서의 교사의 역할을 ‘제한(Bound)’된다고 설명하기도 한다(황재웅, 홍창남, 2012; Ho & Tikly, 2012; Li, 2015).

정리하자면, 교사리더십과 학업성취도 사이의 관계는 복잡하며, 다른 국가 교육 시스템과 문화의 차이에 영향을 받는 것으로 보인다. 이는 교사리더십 활동이 학업성취도를 올릴 수 있는 ‘왕도’는 아니지만, 특정 교육 시스템과 문화적 맥락에 적합한 교사리더십이 존재하는 것을 보여준다. 따라서 시스템과 문화적 차이를 드러낼 수 있는 교사리더십 연구가 더 많이 필요해보인다.

나. 가난한 학교에서 교사리더십의 역할

본 연구 결과는 교사리더십이 공정한 교육 실재를 위해 기능한다는 가설을 미국 데이터를 통해 일부 지지했지만, 학교SES와 학생 학업성취도 사이에서 교사리더십의 조절효과는 매우 복잡한 형태를 보였다. 예를 들어, 학교 빈곤도와 학생 학업성취도의 부적 관계는 분산적 교사리더십이 강한 학교에서 약하게 나타났다. 이러한 결과는 가난한 학교에 다니는 학생들이 학업성취도 향상에 교사리더십 활동의 혜택을 더 보는 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 교사리더십이 가난한 학교에서 SES의 영향력을 완화할 수 있다는 선행연구결과와 일치한다(e.g., Garcia & Guerra, 2004; Lipman, 1997).

반면에, 한국에서는 학교 빈곤도와 학업성취도 사이에 부적 관계가 교사 협업 활동이 빈번한 학교에서 더욱 심하게 나타났다. 이러한 결과는 낮은 SES를 가진 학생들이 학업성취에 있어 교사의 활동에 혜택을 받았던 선행연구 결과와 다르기 때문에(e.g., 김경근, 장희원, 2016, 남궁지영 외, 2012; 백병부, 2013), 해석에 어려움이 있다. 하지만, 본 연구에 사용한 PISA 2015가 횡단면 자료라는 점을 고려한다면, 관계의 방향성에 대해 다시 생각해볼 필요가 있다. 달리 말하면 학업성취도가 낮고 학교 빈곤도가 높은 학교에서 교사들의 협업활동이 더욱 빈번하게 나타나고 있는 것으로도 볼 수 있다. 예를 들어, "동료교사 수업 참관 및 피드백 제공"과 같은 활동은 한국 교사의 협업 중 가장 빈번하게 일어나는 공식적 활동이며, 학업성취도가 낮고 가난한 학교의 교사들에게 협업의 '고안된 자발성'을 요구했을 수 있다.

정리하자면, 이 연구는 '공정의 리더십' 개념을 대규모 데이터를 통해 살펴본 것에 의의가 있다. 연구결과는 교사리더십이 학교SES와 학생 학업성취도 사이에서 일부 조절 효과를 가진다는 것을 실증적으로 일부 보여주었다. 그러나 여전히 해석에 어려움이 있고, 데이터 및 방법론을 보완한 후속 연구를 통해 사회정의 및 공정을 위한 교사리더십의 개념을 더 깊이 연구해갈 필요가 있다.

2. 시사점

가. 교사리더십 연구

본 연구의 통계 분석을 통해 본 연구는 교사리더십의 개념이 교육 시스템과 문화적 맥락을 고려해야 한다는 것을 보여준다. 비록 체계적 문헌분석(Wenner & Cambell, 2017)을 통해 동료학습, 의사결정 참여 등 2가지 교사리더십 주요 활동을 개념화했지만, 교사리더십과 학업성취도의 관계는 미국과 한국에서 매우 다른 형태로 나타났다. "학교 및 교육 의사결정에 미치는 영향"은 미국에 더 관련이 있는 반면, 한국에서는 "교사 동료들의 전문적 학습을 돕는" 개념이 더 관련이 높았다. 이러한 결과는 교사리더십과 학생 학업성취도 관계 연구는 교육 시스템과 문화적 차이를 반드시 고려해야한다는 것을 시사한다.

4가지 다른 교사리더십 변수 중에서 분산적 리더십 변수만이 미국에서 학업성취도와 관련이 있었는데, 이는 교사의 자율성과 의사결정 참여를 강조했던 미국의 정책적 기조 및 선행연구를 지지한다. 비록 NLCB와 같은 책무성 정책이 교사들의 의사결정 관련 리더십을 많이 제한했다 하더라도, 분권적이고 자율적인 미국의 교육 환경에서 교사들은 자신들의 의사결정 '책임'을 통해

학생 학업성취도 향상에 기여하고 있을 수 있다.

하지만, 협업/협력 변수들은 미국에서 다시 연구될 필요가 있다. 물론, 교사 협업/협력이 학교의 풍토와 국가 문화에 따라 다양하게 나타나고(Kinney, 1997; Shimahara & Sakai, 1995; Vangrieken et al., 2015), PISA 2015 문항이 모든 협업/협력 문항을 다루지 못할 수 있다. 그렇다면 하더라도, 미국 교사의 협업/협력 활동은 학업성취도와 통계적으로 유의한 관계가 나타나지 않았을 뿐만 아니라 상관관계도 매우 낮게 나타났다. 이는 Hargreaves and O'Connor (2018)가 주장한 대로 동료학습은 반드시 동료 간 신뢰와 같은 “연대(solidarity)”뿐만 아니라 협업/협력에 대한 아이디어와 활동의 “견고함(Solidity)”가 필요하기 때문일 수 있다. 즉, 미국교사들에게는 협업/협력이 이뤄질 문화 및 환경과, 이를 효과적으로 리드할 역량이 모두 필요할 수 있다.

한국에서는 “동료교사 전문적 학습 지원”이 중요한 교사리더십 활동으로 밝혀졌는데, 그 중에서도 협력 변수가 학업성취도와 정적인 관계가 있었다. 이를 통해, 한국 교사들은 협력 활동의 ‘견고함(solidity)’이 반영된 것일 수 있다. 반대로, 협력활동은 학업성취도와 부적인 관계가 있었는데 이것은 공동의 협업 활동에 ‘고안된 자발성’ 때문일 수 있다.. 이러한 결과는 한국의 문헌들이 동료학습에 있어 교사들의 주체적 역할과 전문적인 관계성을 강조한 연구결과들과 일치한다(e.g., 김병찬, 2015; 김성아, 송경오, 2019; 최지혜, 2014). 다수의 연구가 교사들의 자율성과 자발적 참여를 중시하고 있다. 그러나 여전히 의사결정 리더십과 분산적 리더십은 학업성취도와 통계적으로 유의하지 않았고, 관련된 한국 문헌 역시 적은 편이다.

교사리더십 두가지 핵심 활동 ‘동료학습’과 ‘의사결정’의 관계를 살펴보았을 때, 이 두 활동은 미국과 한국 양국에서 모두 약한 상관관계를 보여주고 있었다. 이러한 연구결과는 두가지 핵심 활동이 유기적인 개념이기보다 두 개의 독립된 활동으로 이루어지고 있다는 것을 보여준다. 이러한 공식은 국가별로 다른 교사리더십-학업성취도 관계에서도 확인된다. 그러나 선행연구들은 ‘동료학습’은 더 나은 ‘의사결정’의 바탕이 되며, 궁극적으로 학생 학업성취도 향상에 기여할 수 있다고 주장한다(Vernon-Dotson, 2008). 반대의 경우에도, 교사의 ‘의사결정’ 리더십은 교사의 ‘동료학습’을 더욱 효과적이고 의미있는 활동이 될 수 있도록 도울 수 있다(Louis, Marks, & Kruse, 1996; Marks & Louis, 1997). 따라서, 이 두 핵심 교사리더십 활동의 관계에 대해 더 많은 연구가 필요하고, 이 두 활동이 어떠한 상황과 맥락에서 시너지를 낼 수 있는지 추가적인 연구가 요구된다.

학교SES와 학업성취도 관계에 대한 교사리더십의 역할의 경우, 분석 결과는 명확한 교사리더십 조절효과가 나타나지는 않고 있다. 대신에, 이 연구는 두 가지 통계적으로 유의한 결과를 통해 공정한 교사리더십 역할에 대한 복잡성을 보여주고 있다. 첫 번째는 미국의 분산적 교사리더십이 학교 빈곤도와 학업성취도 사이의 부적 관계를 약화시킨다는 것이고, 두 번째는 학교 빈곤도와 학업성취도 사이의 부적 관계가 한국의 교사 협업 활동이 빈번한 학교에서 더욱 강하게 나타나는 것이다. 이러한 결과는 추가적인 연구를 필요로 한다.

결론적으로, 교사리더십에 관한 지속적인 연구 역시 요구된다. 교사리더십의 대다수의 연구는 미국 문헌에 기반하고 있기 때문이다. 심지어 미국 내에서도 현재의 교사 협업/협력 이론과 개념에 대해서 다시 한 번 살펴볼 필요가 있다. 그리고 본 연구의 결과의 복잡성을 고려한다면, 공정의 교사리더십 접근 또한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

나. 교사리더십 정책

첫 번째 정책적 시사점은 교사리더십과 학업성취도의 관계가 나라마다 다르다는 점이다. OECD, UNESCO, 유럽연합과 같은 글로벌 거버넌스는 각 개별 국가에 상당한 정책적 영향력을 행사하고, 국가별 정책입안자들도 “최고의 사례를 참고(Steiner-Khamsi, 2004)”하여 정책을 추진하고자 한다. 지방분권화, 교사 자율성과 같은 교원정책 또한 초국가적 거버넌스에 영향을 받고 있다. 예를 들어 OECD에서는 교사들의 학교와 교육 정책에 더 많이 참여하고 학교로부터의 교육 개혁을 지지한다(OECD, 2016). 하지만 본 연구의 분석 결과는 교사리더십의 개념이 국가 및 지역의 맥락과 교육 시스템과 문화적 관련성 등을 더 고려할 필요가 있음을 보여준다. Luschei와 Jeong의 연구(2020)가 밝힌 것처럼 교사리더십과 학업성취도 사이의 관계는 국가 집단에 따라 다르게 나타났으며, 본 연구결과에서도 교사의 ‘의사결정’ 리더십은 학업성취도와 유의한 관계가 나타나지 않았다.

글로벌 정책입안자들과 연구자들은 더 많은 국가 사례를 통해, 국가별 혹은 지역별 교사리더십-학업성취도-학교SES 관계를 분석할 필요가 있다. 본 연구는 미국과 한국 2개 국가를 대상으로 하였기 때문에, 본 연구의 결과는 다른 국가와 또 다르게 나타날 수 있다. 교사리더십 관련 문헌이 국제적으로 증가하는 추세이기 때문에(e.g., Harris & Muijs, 2003; Muijs & Harris, 2001, 2006), 빈곤 학교에서의 교사리더십 역할 또한 곧 탐색 될 수 있을 것으로 보인다. 예를 들어 호주, 캐나다, 영국과 같은 국가에서는 분권화된 교육 시스템 하에서 교사리더십의 효과를 살펴볼 수 있고, 중국과 일본, 싱가포르와 같은 곳에서는 중앙집권화된 체제 하에서의 교사리더십-학업성취도-학교SES 사이의 관계를 분석할 수 있을 것이다.

학교 안팎의 리더십 역할 관계 역시 추가적으로 고려될 필요가 있다. 선행연구에서 지적하였듯이(Luschei & Jeong, 2020; Shen & Xia, 2012), 교사 의사결정 책임 및 권한은 교장, 교사, 학부모, 학생, 교육청, 교육부 등 다양한 이해관계자 사이에서 이루어진다. 예를 들어, 학교장이 교육과정 영역에서 의사결정 권한이 커진다면, 학교 내 교사들의 의사결정 책임과 권한은 감소할 수 있다. 그리고 학교 자율성이 강화되어 의사결정 권한이 크게 커진다면, 학교장과 교사 모두가 더 많은 의사결정 책임을 갖게 될 것이다.

두 번째로 각 국가별로 시사점을 도출한다면, 미국의 경우 교사들의 의사결정 ‘책임’을 더욱 확대해서 학생들의 학업성취도 향상을 기대해볼 수 있을 것이다. 한국의 경우, 교사들의 자율적 ‘협력’을 위한 학교문화를 조성하여 학생들의 학업성취도를 높일 수 있을 것이다. 많은 연구들에서 교사들의 과도한 행정업무, 관료제적 문화 등이 교사의 협업/협력을 방해하는 요소로 꼽고 있다(정바울, 이승호, 2017; Hong, 2019; 정수현, 2013; OECD, 2014, 2019b). 따라서 교육행정가들은 반드시 학교교사들에게 협업과 협력에 참여할 수 있는 여건을 조성해갈 필요가 있다. 덧붙여, 한국 교사들에게는 실제적인 자율성과 책임 권한을 부여해, 의사결정 리더십이 영향력을 가질 수 있도록 할 필요가 있다. 비록 한국 교사들이 전문적인 의사결정을 내릴 수 있는 역량이 있다고 종종 언급되고 있지만(Ingersoll et al., 2007; Kim, 2019), 여러 연구에서 학교 교사들은 학교장의 인식과 달리 매우 낮은 수준의 의사결정 참여가 이루어지고 있다고 응답하고 있었다(문찬주 외, 2018; 황재웅, 홍창남, 2012; Brezicha et al., 2019).

또한, 두 국가에서 모두 공정의 교사리더십 접근에 보다 주목할 필요가 있다. 미국의 평균 학교 빈곤도는 50%가 넘었고 학교별 차이도 크게 나타났다($M=51.36\%$, $SD=26.31$). 학교 빈곤도가

부정적인 학교 풍토, 불평등한 교사접근성과 연관된다는 것을 고려한다면(Akiba, LeTendre, & Scribner, 2007; Banks, 2001), 교사리더십의 조절효과에 대해 깊은 이해와 연구, 정책적 지원이 필요할 것이다. 한국의 경우 비록 학교의 빈곤도가 미국과 같은 수준은 아니지만, 지난 10여년 동안 SES에 따른 학업 성취도 격차가 커지고 있다는 것을 지적받고 있다(Byun & Kim, 2010). 이렇게 증가하는 교육 성취 불평등을 고려한다면, 이 불평등을 해소할 수 있는 교사 및 학교 요인을 보다 적극적으로 탐색해갈 필요가 있다.

마지막으로, 더 타당하고 신뢰도 높은 분석 자료를 구축할 필요가 있다. 교사리더십의 핵심 활동 ‘동료학습’과 ‘의사결정’의 영향을 평가할 국내외 분석 자료는 여전히 부족한 편이기 때문이다. 비록 PISA 2015 자료를 활용하였지만 측정 문항은 더욱 정교하게 다듬어지고 타당성을 검토해갈 필요가 있다. 그렇지 않는다면, 교사리더십의 효과는 분석 자료마다 다르게 나타나 의미 있는 시사점을 도출하기가 어려울 것이다.

나아가 종단연구자료를 통한 인과관계 추론이 가능하다면, 복잡한 교사리더십-학업성취도-학교 SES 관계에 대한 이해도를 제고할 수 있을 것이다. 학업성취도뿐만 아니라 사회정서적 성장과 같은 다른 종속변수에 대한 고려도 필요하다. 비록 비인지적인 영역의 측정에 방법론적인 어려움이 있으나, PISA 2015의 경우 학생들의 ‘협력적 문제해결력’이란 사회-인지적 역량을 측정하고자 하였고, PISA 2018은 학생들의 사회정서적 발달을 논의하기 위해 ‘웰빙’을 측정하기도 했다. 이러한 측정 시도들은 교사가 전인적인 학생 발달을 이끌어내는 존재라는 점에서 교사리더십 분야에 더욱 풍성한 논의를 이끌어낼 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김영태(1999). *교사지도성의 개념 정립에 관한 연구*. 부산대학교 박사학위논문.
- 김병찬(2015). 교사리더십 개념 모형 구안 연구. *한국교원교육연구*, 32(1), 339-370
- 김혜영, 홍창남(2015). 학교 내 교사 협력이 학교효과성에 미치는 영향분석. *학교혁신연구*, 25(2), 193-220.
- 김경근, 장희원(2016). 교사의 성취압력이 학업성취에 미치는 영향: 가정배경에 따른 차별적 효과를 중심으로. *한국교육학연구*, 22(2), 55-76.
- 김성아, 송경오(2019). 교사공동체 기반 교사리더십 개발과정에 관한 연구. *한국교원교육연구*, 36(3), 153-181.
- 김소영, 김두정(2015). 교육과정 자율화 정책에 있어서 교육과정 권한 분산 실태와 과제. *정책개발연구*, 15(2), 85-105.
- 남궁지영, 김위정, 김양분(2012). *학교 교육 실태 및 수준 분석: 1~3주기 초·중·고등학교 종합 분석연구*. 서울 : 한국교육개발원.
- 류방란, 김성식(2006). *교육격차: 가정 배경과 학교교육의 영향력 분석*. 서울 : 한국교육개발원.
- 문찬주, 양찬주, 나운진, 김지은, 남인혜, 정동욱(2018). 학교 내 교사 자율성의 학업성취 제고 효과 분석. *교육행정학연구*, 36(5), 219-245.
- 박선형(2018). 분산적 지도성: 학문토대와 개념정의 및 국내 연구동향 분석. *교육행정학연구*, 36(3), 1-35.
- 백병부(2013). 학생이 지각한 교사 성취압력이 고등학생의 학업성취에 미치는 중단적 효과: 사회적 경제적 배경과의 상호작용을 중심으로. *한국교육*, 44(2), 31-55.
- 오대연, 이병임(2019). 초등교사의 교사리더십 및 교사효능감이 교수역량에 미치는 영향. *인격교육* 13(3), 59-71. <https://doi.org/10.18015/edumca.13.3.201912.59>
- 오세희, 김훈호, 장덕호, 정성수(2010). 학교자율화 정책이 학교현장에 미치는 영향 연구. *한국교원교육연구*, 27(4), 1-25.
- 오찬숙(2014). *교사학습공동체의 개혁확산 과정에 관한 사례연구*. 고려대학교 박사학위논문. Retrieved from <http://www.riss.kr/link?id=T13542075>
- 윤지희(2017). 초등교사 경력단계에 따른 교사리더십 중요도와 발휘수준 차이 분석: 영역별 속성을 중심으로. *한국교원교육연구*, 34(2), 281-310.
- 이승호, 양민석, 한송이, 허소윤, 박세준, 박대권(2016). 학교 안 교사학습공동체가 학업성취에 미치는 영향 : 혁신학교를 중심으로. *교육학연구*, 54(2), 85-113.
- 이희숙, 정재영(2011). 교사 특성이 학생의 학업성취에 미치는 영향 분석: TIMSS 2007의 교사 전문성 계발 노력 변인을 중심으로. *한국교원교육연구*, 28(1), 243-266.
- 주현준, 김갑성(2015). 교사리더십 특성에 기초한 연구동향 분석. *한국교원교육연구*, 32(4), 199-217.
- 주현준, 김태연, 남지영(2012). 교사의 지도성과 학교효과성 관계에 대한 메타분석. *한국교원교육연구*, 29(1), 119-141.
- 장덕호(2010). 단위학교 책임경영제의 정치학 : 학교운영위원회 정책 및 운영 사례에 대한 고찰을 중심으로. *교육정치학연구*, 17(2), 111-138.
- 전남익, 최은수(2010). 교사학습공동체의 경험과 상호작용을 중심으로. *Interdisciplinary Journal*

- of Adult & Continuing Education, 13*(4), 149-176.
- 정수현(2013). 컨설팅장학에 대한 초등교사의 인식. *초등교육연구, 26*(4), 201-202.
- 정광희, 김갑성, 김병찬, 김태은(2014). 한국 교사의 리더십 특성 연구. 서울 : 한국교육개발원
- 정명자, 박세훈(2006). 교사의 학교의사결정 참여 실제와 그 갈등. *교육종합연구, 4*(1), 103-131.
- 정바울, 이승호(2017). 한국의 전문직 학습공동체 실행에 관한 탐색적 연구 : 효과적 실천의 저
해요인에 대한 교사들의 인식을 중심으로. *한국교원교육연구, 34*(4), 183-212.
- 정재영, 이희숙, 김수지(2014). 학생의 학업성취에 미치는 영향요인에 대한 위계적 분.; TIMSS
2011의 교사와 학생 변인을 중심으로. *한국교원교육연구*(2), 53-75.
- 진동섭, 김도기(2005). 컨설팅 장학의 개념 탐색. *교육행정학연구, 23*(1), 1-25.
- 진동섭, 김효정(2006). 학교 컨설팅의 원리 분석. *교육행정학연구, 25*(1), 25-50.
- 최용환, 김강배(2017). 고교다양화정책이 학교효과성에 미치는 영향에 대한 이중차이분석: 학생
의 학업성취도와 핵심역량을 중심으로. *한국정책분석평가학회, 27*(1), 55-79.
- 최지혜(2014). 교사 지도성이 초등학생의 학업 성취도에 미치는 영향에 관한 다층분석. *초등교육
연구, 27*(3), 163-187.
- 한희진, 양정호(2011). 교사공동체가 중학생의 수학 학업성취에 미치는 영향 분석. *한국교원교육
연구, 28*(4), 117-140.
- 홍창남(2019). 컨설팅장학의 현실과 쟁점. *한국교원교육연구, 36*(2), 179-203.
- 황재웅, 홍창남(2012). 교사 자율성의 현 수준과 바람직한 수준의 차이분석. *지방교육경영, 16*(2),
47-74.
- Ahn, R. (2014). How Japan supports novice teachers. *Educational Leadership, 71*(8), 49-54.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., & Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and
national achievement in 46 countries. *Educational Researcher, 36*(7), 369-387.
<https://doi.org/10.3102/0013189x07308739>
- Baek, B.-B. (2013). Longitudinal effects of high school students' perceived academic press from
teachers on academic achievement: focusing on the interaction with socio-economic
status. *The Journal of Korean Education, 40*(2), 31-55.
- Banks, K. (2001). *The effect of school poverty concentration in WCPSS*. Raleigh, NC.
- Barankay, I., & Lockwood, B. (2007). Decentralization and the productive efficiency of
government: Evidence from Swiss cantons. *Journal of Public Economics, 91*, 1197-1218.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2006.11.006>
- Barrett, B. D. (2009). No Child Left Behind and the assault on teachers' professional practices
and identities. *Teaching and Teacher Education, 25*(8), 1018-1025.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.021>
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and
transformation. *Educational Forum, 68*(3), 276-286.
<https://doi.org/10.1080/00131720408984639>
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation
in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research, 14*(3),
259-275. <https://doi.org/10.1177/1362168810365236>
- Blazar, D. (2015). Effective teaching in elementary mathematics: Identifying classroom practices
that support student achievement. *Economics of Education Review, 48*, 16-29.

- <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.005>
- Bottia, M. C., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2016). Teacher collaboration and Latinos/as' mathematics achievement trajectories. *American Journal of Education*, 122, 505–535.
- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and collegiality in educational culture. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 244–253. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.244>
- Brezicha, K. F., Ikoma, S., Park, H., & LeTendre, G. K. (2019). The ownership perception gap: Exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 428–456. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562098>
- Brooks, J. S., Scribner, J. P., & Eferakorho, J. (2004). Teacher leadership in the context of whole school reform. *Journal of School Leadership*, 14(3), 242–265. <https://doi.org/10.1177/105268460401400301>
- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 340–359. <https://doi.org/10.1177/088840649702000405>
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598–1608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.011>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). Learning to improve: How America's schools can get better at getting better. In *Harvard University Press*. <https://doi.org/10.1063/1.3051259>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., & Luppescu, S. (2010). Organizing schools for improvement lessons from Chicago. In *University of Chicago Press*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Buckner, K. G., & McDowelle, J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35–41. <https://doi.org/10.1177/019263650008461607>
- Burns, M. K., Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V., & Smith, M. L. (2018). Factors of professional learning community implementation and effect on student achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394–412. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>
- Byun, S. Y., Henck, A., & Post, D. (2014). Cross-national variations in student employment and academic performance: the roles of national context and international law. *Comparative Education Review*, 58(4), 621–652. <https://doi.org/10.1086/677143>
- Byun, S. Y., & Kim, K. K. (2010). Educational inequality in South Korea: The widening socioeconomic gap in student achievement. In *Research in the Sociology of Education* (Vol. 17). [https://doi.org/10.1108/S1479-3539\(2010\)0000017008](https://doi.org/10.1108/S1479-3539(2010)0000017008)
- Carnegie Corporation of New York. (1986). *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century*. New York, NY.
- Carpenter, B., & Sherretz, C. (2012). Professional development school partnerships: An instrument

- for teacher leadership. *School-University Partnerships*, 5(1), 89–101.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making. *Review of Research in Education*, 17, 225–266.
- Council of Chief State School Officers [CCSSO]. (2019). *Empowering great teachers: States leading to advance teacher leadership*. Retrieved from
<https://ccsso.org/blog/empowering-great-teachers-states-leading-advance-teacher-leadership>
- Darling-hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *Educational Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 87–106.
<https://doi.org/10.1086/461816>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. In *National Staff Development Council*. Stanford, CA: National Staff Development Council.
- David, J. L. (1989). Synthesis of research on school-based management. *Education Leadership*, 45–53.
- Egodawatte, G., & Mcdougall, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10, 189–209.
<https://doi.org/10.1007/s10671-011-9104-y>
- Englert, C. S., Tarrant, K. L., & Rozendal, M. S. (1993). Educational innovations: Achieving curricular change through collaboration. *Education and Treatment of Children*, 16(4), 441–473.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61–87.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.554701>
- Gaffney, M., & Faragher, R. (2010). Sustaining improvement in numeracy: Developing pedagogical content knowledge and leadership capabilities in Tandem. *Mathematics Teacher Education and Development*, 12(2), 72–83.
- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2017). Equitable leadership on the ground: Converging on high-leverage practices. *Education Policy Analysis Archives*, 25(2), 1–34.
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2205>
- García, S. B., & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to

- create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 38(2), 150–168.
<https://doi.org/10.1177/0013124503261322>
- Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C., & Papageorge, N. W. (2018). The long run impacts of same race teachers (No. w25254). In *Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research*.
- Gigante, N. A., & Firestone, W. A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 302–331.
<https://doi.org/10.1108/09578230810869266>
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
<https://doi.org/10.1086/681925>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Gonzales, L. D., & Behar-Horenstein, L. S. (2004). Sustaining teacher leadership in enabling to inchoate cultures. *Journal of School Leadership*, 14(2), 128–152.
<https://doi.org/10.1177/105268460401400201>
- Gonzales, S., & Lambert, L. (2001). Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices. *Journal of School Leadership*, 11(1), 6–24.
<https://doi.org/10.1177/105268460101100102>
- Gunn, J. H., & King, M. B. (2003). Trouble in paradise: Power, conflict, and community in an interdisciplinary teaching team. *Urban Education*, 38(2), 173–195.
<https://doi.org/10.1177/0042085902250466>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.
<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. In *Journal of Chemical Information and Modeling*.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hargreaves, A., & O' Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20–24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313–324.
<https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A., & Mujs, D. (2003). Teacher Leadership : A review of the research. *Leadership*, 1–5.

- Hattie, J. A. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research (ACER)*, 1–17. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65–86. <https://doi.org/10.1086/461815>
- Hickey, W. D., & Harris, S. (2005). Improved professional development through teacher leadership. *The Rural Educator*, 26(2), 12–16. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v26i2.511>
- Ho, D., & Tikly, L. P. (2012). Conceptualizing teacher leadership in a Chinese, policy-driven context: A research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678861>
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22–26.
- Howe, E., & Arimoto, M. (2014). Narrative teacher education pedagogies from across the pacific. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 213–232). <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022014>
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267–289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Ingersoll, R. M., Dougherty, P., & Sirinides, P. (2017). *School leadership counts*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.
- Ingersoll, R. M., Gang, D., Meilu, S., Fujita, H., Kim, E., Tan, S. K. S., ... Siriporn Boonyananta Thailand. (2007). A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. In *The Consortium for Policy Research in Education*. <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9225-y>
- Ingersoll, R. M., Sirinides, P. M., & Dougherty, P. (2018). Leadership matters: Teachers' roles in school decision making and school Performance. *American Educator*, 13–39. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cpre_workingpapers/15.%0Ahttps://eric.ed.gov/?id=EJ1173452%0A.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>
- Jeong, D. W., & Luschei, T. F. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000–2015. *International Journal of Educational Development*, 62(July), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.07.004>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Strahlentherapie*, 114(10), 1–39.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>
- Johnson, D. R., & Young, R. (2011). Toward best practices in analyzing datasets with missing

- data: Comparisons and recommendations. *Journal of Marriage and Family*, 73(5), 926-945.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00861.x>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift Fur Padagogik*, 52(2), 220-237.
- Kim, W. J. (2019). Teacher as Change Agent for Consequential Learning: One Korean Teacher. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(2), 79-96.
- Kinney, C. J. (1997). Building an excellent teacher corps; How Japan does it. *American Educator*, 21(4), 16-23.
- Koziol, S. M., J., & Burns, P. (1986). Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 205-209.
- Labone, E., & Long, J. (2016). Features of effective professional learning: a case study of the implementation of a system-based professional learning model. *Professional Development in Education*, 42(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.948689>
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
<https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
<https://doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- Li, Y. L. (2015). The culture of teacher leadership: A survey of teachers' views in Hong Kong early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 435-445.
<https://doi.org/10.1007/s10643-014-0674-1>
- Lipman, P. (1997). Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race, and power. *American Educational Research Journal*, 34(1), 3-37. <https://doi.org/10.3102/00028312034001003>
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23(4), 401-419.
<https://doi.org/10.1080/1363243032000150944>
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010a). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010b). How does leadership affect student achievement?1 Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Louis, K. S., Leithwood, K., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Minneapolis, MN.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757.
<https://doi.org/10.2307/1163415>
- Luschei, T. F., & Jeong, D. W. (2020). School governance and student achievement:

- Cross-national evidence from the 2015 PISA. *Educational Administration Quarterly*, 1-41.
<https://doi.org/10.1177/0013161X20936346>
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291-315.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657874>
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264-286. <https://doi.org/10.1080/15700760802416115>
- Margolis, J., & Huggins, K. S. (2012). Distributed but undefined: New teacher leader roles to change schools. *Journal of School Leadership*, 22(5), 953-981.
<https://doi.org/10.1177/105268461202200506>
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
<https://doi.org/10.3102/01623737019003245>
- Miles, M. B., Saxl, E. R., & Lieberman, A. (1988). What skills do educational “change agents” need? An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18(2), 157-193.
<https://doi.org/10.1080/03626784.1988.11076034>
- Moller, S., Mickelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N., & Bottia, M. C. (2013). *Collective pedagogical teacher culture and mathematics achievement: differences by race , ethnicity, and socioeconomic status*. <https://doi.org/10.1177/0038040712472911>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Muijs, D., & Harris, A. (2001). Teacher leadership: improvement through empowerment: An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Nam, K. (2014). Until when does the effect of age on academic achievement persist? Evidence from Korean data. *Economics of Education Review*, 40, 106-122.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.02.002>
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for school reform. In *US Department of Education*. <https://doi.org/10.2307/3323945>
- National Commission on Teaching and Learning. (1996). What matters most: Teaching for America’s future. In *World Wide Web Internet And Web Information Systems*. Retrieved from
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:What+Matters+Most+:+Teachin+g+For+America+’+s+Future#1>
- National Council on Teacher Quality [NCTQ]. (2019). *NCTQ databurst: Teacher leadership opportunities*. Washington, DC: NCTQ.
- Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98, 482-510.

- Oates, W. E. (1999). An essay on fiscal federalism. *Journal of Economic Literature*, 37(3), 13-47.
<https://doi.org/10.4324/9780203987254>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspectives on teaching and laerning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017a). *PISA 2015: Assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017b). *PISA 2015: Technical report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results: What student know and can do* (Volume I). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Park, J. H., Cooc, N., & Lee, K. H. (2020). Relationships between teacher influence in managerial and instruction-related decision-making, job satisfaction, and professional commitment: A multivariate multilevel model. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220971287>
- Portin, B. S., Russell, F. A., Samuelson, C., & Knapp, M. S. (2013). Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools. *Journal of School Leadership*, 23(2), 220-252.
<https://doi.org/10.1177/105268461302300202>
- RAND. (2012). *Teachers matter: Understanding teachers' impact on student achievement*. Retrieved from https://www.rand.org/pubs/corporate_pubs/CP693z1-2012-09.html
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Riehl, C. J. (2000). The principal' s role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 630-649.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, B. Y. S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. E. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robinson, J. P., & Lubienski, S. T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302.
<https://doi.org/10.3102/0002831210372249>
- Rogers, W. (1994). Regression standard errors in clustered samples. *Stata Technical Bulletin*,

- 313), 19–23. Retrieved from <http://www.stata-press.com/journals/stbcontents/stb13.pdf>
- Ronfeldt, M., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514.
<https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421–439. <https://doi.org/10.1086/461584>
- Royston, P. (2004). Multiple imputation of missing values. *The Stata Journal*, 4(3), 227–241.
<https://doi.org/10.1177/1536867x05000500404>
- Rubin, B. (2008). Detracking in context: How local constructions of ability complicate equitygeared reform. *Teachers College Record*, 110(3), 646–699.
- Ryu, B., & Kim, S.-S. (2006). *An analysis of educational gap*. Retrieved from
- Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911–919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
- Saunders, W. M., Goldenberg, C. N., & Gallimore, R. (2009). Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: A prospective, quasi-experimental study of Title I schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1006–1033.
<https://doi.org/10.3102/0002831209333185>
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership : A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293631>
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69–108. <https://doi.org/10.1086/688169>
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>
- Shen, J., & Xia, J. (2012). The relationship between teachers and principals decision-making power: Is it a win-win situation or a zero-sum game? *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 153–174. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.624643>
- Shimahara, N. K., & Sakai, A. (1995). *Learning to teach in two cultures: Japan and the United States*. New York, NY: Garland Publishing, Inc.
- Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., Nelson, T. H., & Deuel, A. (2011). Support for professional collaboration in middle school mathematics: A complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 113–131. <https://doi.org/10.1177/0022487112445517>
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53–67.
<https://doi.org/10.3102/01623737014001053>
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in

- organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 235-259.
<https://doi.org/10.1177/0013161X90026003003>
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198.
<https://doi.org/10.3102/01623737018003181>
- Smylie, M. A., & Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3-7.
- Sparks, D., Malkus, N., & Ralph, J. (2015). *Public school teacher autonomy in the Classroom across school years 2003-04, 2007-08, and 2011-12*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143-150.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. In *Journal of Curriculum Studies* (Vol. 36).
<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A., & Youngs, P. (2013). Shaping professional development to promote the diffusion of instructional expertise among teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 344-369.
<https://doi.org/10.3102/0162373713482763>
- Supovitz, J. A. (2018). Teacher leaders' work with peers in a quasi-formal teacher leadership model. *School Leadership and Management*, 38(1), 53-79.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1389718>
- Supovitz, J. A., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
<https://doi.org/10.1177/1094670509353043>
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729. <https://doi.org/10.1177/00131610021969173>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
<https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice : Principals narrate the strategies they use to improve their schools and advance social justice. *Teachers College Record*, 112(1), 331-373.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Vanderhaar, J. E., Muñoz, M. A., & Rodosky, R. J. (2006). Leadership as accountability for learning: The effects of school poverty, teacher experience, previous achievement, and principal preparation programs on student achievement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 19, 17-33. <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9033-8>

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vernon-Dotson, L. J. (2008). Promoting inclusive education through teacher leadership teams: A school reform initiative. *Journal of School Leadership*, 18(3), 344–373. <https://doi.org/10.1177/105268460801800305>
- Vernon-Dotson, L. J., & Floyd, L. O. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *The Clearing House*, 85, 38–49. <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.607477>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Weng, F. Y. (2004). Centralization and decentralization in educational governance in Taiwan. In M. Ka-Ho (Ed.), *Centralization and decentralization: Educational reforms and changing governance in Chinese societies* (pp. 39–58). Dordrecht: Springer.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Westfall-Rudd, D. (2011). Agricultural education teacher leaders’ development of ownership and responsibility for the profession through participation in continuing professional education program planning: A case study. *Journal of Agricultural Education*, 52(3), 148–161. <https://doi.org/10.5032/jae.2011.03148>
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research in Teacher Education* (pp. 756–785). Reston, VA and Lanham, MD: Association of Teacher Educators and Rowman.
- Woods, P. A. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusofona de Educacao*, 30(30), 175–187.
- Yendol-Silva, D., & Fichtman Dana, N. (2004). Encountering new spaces: Teachers developing voice within a professional development school. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 128–140. <https://doi.org/10.1177/0022487103261447>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Young, D. J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 386–418. <https://doi.org/10.1080/0924345980090403>
- Zanzig, B. R. (1997). Measuring the impact of competition in local government education markets on the cognitive achievement of students. *Economics of Education Review*, 16(4), 431–441. [https://doi.org/10.1016/s0272-7757\(97\)00003-4](https://doi.org/10.1016/s0272-7757(97)00003-4)
- Zinke, A. F. (2013). The relationship between shared leadership, teacher self-efficacy, and student achievement. *ProQuest Dissertations and Thesis*, 141.

[부록 1] 교사 협업 및 협력 변수 요인분석 결과

미국	요인 1 (협업)	요인 2 (협력)	Cronbach Alpha
공동 수업	0.11	0.72	0.58
수업 관찰 및 피드백	0.18	0.72	
공동 활동	0.14	0.75	
수업자료 교환	0.74	0.13	0.79
학생에 대한 논의	0.69	0.20	
공동 표준안 실행	0.80	0.12	
교사협의회 참여	0.67	0.13	
전문적 동료학습 참여	0.72	0.14	0.82
Eigenvalue	3.17	1.24	
KMO			
Bartlett's Test of Sphericity		Chi-Square df(p)	3816.96 28(.00)
한국	요인 1 (협업)	요인 2 (협력)	Cronbach Alpha
공동 수업	0.16	0.79	0.66
수업 관찰 및 피드백	0.37	0.59	
공동 활동	0.16	0.81	
수업자료 교환	0.80	0.10	0.84
학생에 대한 논의	0.68	0.30	
공동 표준안 실행	0.81	0.19	
교사협의회 참여	0.75	0.20	
전문적 동료학습 참여	0.62	0.47	0.81
Eigenvalue	3.91	1.04	
KMO			
Bartlett's Test of Sphericity		Chi-Square df(p)	5540.65 28(.00)

자료 및 샘플: PISA 2015 미국 교사 $n=3,680$, 한국 교사 $n=3,013$.

[부록 2] 분산적 리더십 변수 요인분석 결과

미국	요인 1 분산적 리더십	Cronbach Alpha
학교 우선순위 및 목표결정 참여	0.90	0.88
전문가로서의 처우	0.88	
학교 의사결정 참여	0.91	
Eigenvalue	2.41	0.74
KMO		
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square df(p)	3309.163 3(.00)
한국	요인 1 분산적 리더십	Cronbach Alpha
학교 우선순위 및 목표결정 참여	0.91	0.89
전문가로서의 처우	0.89	
학교 의사결정 참여	0.92	
Eigenvalue	2.46	0.74
KMO		
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square df(p)	3653.58 3(.00)

자료 및 샘플: PISA 2015 미국 교사 $n=3,680$, 한국 교사 $n=3,013$.

[부록 3] 분산적리더십(Distributed leadership), 학업성취도, 학교 빈곤도의 관계 (미국)

변수	읽기		수학		쓰기	
	B	SE	B	SE	B	SE
총 평균	494.77	2.80 ***	467.04	2.32 ***	493.41	2.60 ***
교사리더십						
협업	-10.08	18.00	1.22	15.56	-1.08	18.94
협력	-5.27	14.63	-7.86	12.63	-9.55	14.27
분산적 리더십	-15.96	12.50	-19.60	9.33 *	-24.94	10.93 *
의사결정 책임	2.27	2.31	1.28	2.07	2.31	2.33
학교 빈곤도	-1.00	0.23 ***	-1.05	0.20 ***	-1.04	0.21 ***
상호작용항						
협업×학교 빈곤도	0.15	0.32	-0.01	0.26	0.01	0.30
협력×학교 빈곤도	-0.02	0.29	0.08	0.24	0.14	0.27
분산적 리더십×학교 빈곤도	0.50	0.20 *	0.45	0.15 **	0.57	0.17 ***
책임×학교 빈곤도	0.01	0.04	0.01	0.04	0.00	0.04

자료 및 샘플: PISA 2015 미국 학교 $n=177$, 학생 $n=5,712$

각주: 분석값은 Robin의 규칙을 따라 다중대체법 을 활용한 20개 데이터셋으로부터 추정되었다.
통계적으로 유의한 미국과 한국 평균값 차이를 나타낸다(*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$).

[부록 4] 협업(Collaboration), 학업성취도, 학교 빈곤도의 관계 (한국)

변수	읽기		수학		쓰기	
	B	SE	B	SE	B	SE
총 평균	515.17	3.36 ***	521.71	3.34 ***	513.77	3.13 ***
교사리더십						
협업	-5.47	15.06	-6.72	14.32	-5.27	12.42
협력	15.25	15.58	16.66	15.63	8.59	13.61
분산적 리더십	13.17	10.26	12.13	11.57	11.85	10.03
의사결정 책임	-0.38	2.09	-0.24	1.95	-0.90	1.85
학교 빈곤도	-1.28	0.48 **	-1.32	0.60 *	-1.33	0.54 *
상호작용항						
협업×학교 빈곤도	-1.03	0.63	-1.41	0.62 *	-1.16	0.55 *
협력×학교 빈곤도	0.70	0.71	1.05	0.71	1.13	0.68
분산적 리더십×학교 빈곤도	-0.43	0.40	-0.46	0.56	-0.36	0.49
책임×학교 빈곤도	0.10	0.09	0.08	0.11	0.11	0.10

자료 및 샘플: PISA 2015 한국 학교 $n=155$, 학생 $n=5,518$

각주: 분석값은 Robin의 규칙을 따라 다중대체법 을 활용한 20개 데이터셋으로부터 추정되었다.
통계적으로 유의한 미국과 한국 평균값 차이를 나타낸다(*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$).