



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

# 학교장의 전문성 전환 분석

: 규범적 전문성에서 실천적 전문성으로의  
전환을 중심으로

2021년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육행정전공

황재운



# 학교장의 전문성 전환 분석

: 규범적 전문성에서 실천적 전문성으로의  
전환을 중심으로

지도교수 신 정 철

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함  
2021년 5월

서울대학교 대학원  
교육학과 교육행정전공  
황 재 운

황재운의 박사 학위논문을 인준함  
2021년 7월

위 원 장

부위원장

위 원

위 원

위 원



## 국문초록

이 연구는 학교장의 전문성을 규범적 전문성과 실천적 전문성 차원에서 조명하고, 그것의 전환을 학교장 승진 임용 시기를 기점으로 규명하는 데 목적이 있다. 이 같은 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 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?

이러한 연구문제의 해결을 위해 질적 연구방법론 활용이 필요함을 파악해 서울대학교 생명윤리위원회(SNU-IRB; Seoul National University Institutional Review Board)에 연구 심의 의뢰를 하였다. 심의결과 통보(IRB No. 2011/001-014)를 받은 후에 연구참여자 모집을 하였다. ‘지역’, ‘학교급’, ‘설립유형’, ‘외부로부터의 인정’ 등의 연구참여자 선정 기준을 마련해 ‘서울지역’, ‘중등학교’, ‘공립’, ‘서울특별시교육청 추천’을 충족하는 19명의 연구참여자료를 모집하였다. 이 과정에서 의도적 표집을 중심으로 하되 누증표집을 병행하였다. 연구참여 동의취득은 비대면 방식을 활용하였고, 본 면담 역시 온라인 비대면 실시간 화상면담으로 수행하였다.

자료의 분석을 위해 이 연구에서는 프레임워크 분석법(framework analysis)을 활용하였다. 특히, 자료의 수집과 분석을 수행하기 이전에 Schlossberg의 전환이론을 바탕으로 이론적 분석틀을 마련하였다. 또한 자료의 분석을 통해 도출한 결과의 타당성을 확보하기 위해 삼각검증, 연구참여자료를 통한 연구결과 평가, 동료연구자의 조언 등을 수행하였다. 이 연구의 분석결과를 요약하면, 다음과 같다.

첫째, 국내에서 학교장이 된다는 것은 규범적 전문성을 달성했다는 의

미로 현장에서 인식되었다. 학교장 승진 임용 이후 수행해야 하는 직무와 관련된 실천적 전문성을 갖춰 학교장이 되었다는 의미보다 자격을 확보한 직위가 주는 외부로부터의 인정이 주로 내재되어 있음을 발견하였다. 한편, 학교장 승진 임용의 영향은 일상생활 전반에 걸쳐 나타났는데, 직위에 부합하는 행동의 수정이 특히 부각되었다. 이는 직무의 성공적인 수행보다 “직위에 맞게끔 행동”을 맞춰가는 것이라는 면에서 상대적으로 규범적 전문성과 연관된다.

둘째, 학교장의 실천적 전문성 발달과 관련된 잠재자산에는 ‘상황’, ‘자아’, ‘지원’, ‘전략’ 등의 네 가지 요인이 있는 것으로 밝혀졌다. 직무와 연계된 역할의 변화, 학교장 이전 직위에서 겪은 유사 경험의 재현, 학교장으로로서 받는 스트레스 등이 상황 요인으로 나타났다. “무한책임”을 지는 학교장 직무와 그것의 실현을 통해 달성하는 역할에 대해 점차 인식하고, 학교장이 고유하게 수행할 수 있는 직무도 점차 파악하였다. 자아에 있어 연령이나 가정환경 등이 학교장의 실천적 전문성 발달과 특히 밀접한 것으로 발견되었다. 또한 “현장에서 성장한 지도력”, 즉 현장에서의 오랜 경력을 중요시하는 성향이 교육전문직 출신 여부에 관계없이 드러났다. 이어서 학교장은 지원을 제공하는 주체가 가진 속성과 그것과의 관계를 기준으로 네 가지 종류의 지원을 받는 것으로 밝혀졌다. 다만, 학교장의 실천적 전문성 발달을 위해 맞춤형 지원이 이루어지지 않는 형편 속에서 “순전히 개인적인 차원”의 노력이 병행되고 있는 것으로 드러났다. 전략은 내적 행동, 정보 탐색, 직접적 행동, 행동 억제 등의 요소로 요약된다. 학교장이 되고 난 이후의 실천적 전문성 발달에 있어 “배워서 하는 것은 한계”라는 점을 인지한 뒤에는 다양한 전략을 동원해 성공적인 직무수행을 추구하는 모습을 보였다.

셋째, 학교장의 실천적 전문성 발달 관련 잠재자산은 학교장 경력이 축적되면서 변화하는 양상을 드러냈다. 상황에 있어 학교장은 승진 임용 초기에 관심을 두었던 “사무적인 일”, “행정적인 규정”에서 탈피해 단위 학교 구성원 간의 “인간관계를 조정”하는 것으로 관심을 옮겨갔다. “선생님들이 스스로 움직이게”하는 것이 실천적 전문성의 핵심이라는 인식

을 하게 된 것이다. 자아와 관련해 시간이 경과함에 따라 단위학교의 “마스터”라는 긍정적인 자아와 해당 학교에 “잠깐 왔다 가는 사람”이라는 부정적인 자아가 대치하는 모습이 발견되었다. 지원의 경우, 시간 흐름에 따른 변화가 여타 요인에 비해 두드러지지 않았고 학교장 경력과 무관하게 여전히 교육청 중심의 공식적인 연수에 의존하는 것으로 나타났다. 특히, 공식적인 지원에 있어 “질적으로 변화된 부분”을 찾는 것이 어렵다는 인식이 현장에 팽배하였고, 개인에게 맞춤형 연수는 전무하다는 지적도 제기되었다. 마지막으로 전략 면에서 보다 유연해지는 경향이 드러났다. 초임 학교장 시기에는 단위학교 구성원들을 특정 사안과 관련해 “다 끌고 가려고” 했던 것에 비해 점진적으로 구성원들의 입장을 “인정하게 됐다”. 또한 예전에는 “엄밀한 잣대”를 수단으로 구성원과의 관계를 규정했던 것과 비교해 “작은 것은 보고도 못 본 척”할 수 있는 전략을 견지하게 되었다.

이상의 분석결과를 토대로 학교장의 성공적인 전문성 전환을 위한 정책적 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 학교장 전문성 전환의 인식 변화폭을 줄이는 데 도움을 주는 정책적 노력이 필요하다. 둘째, 학교장 집단 전체를 대상으로 한 획일적인 지원책 마련에서 탈피해 개별화를 도모할 필요성이 있다. 셋째, 학교장 경력에 부합하는 멘토링 프로그램의 지속성을 강화하는 지원이 요청된다. 넷째, 기존 제도의 영향 아래 있는 학교장의 입장을 고려해 실천적 전문성 발달 지원 정책이 구상될 필요가 있다. 다섯째, 장기적으로 학교장의 규범적 전문성과 실천적 전문성이 일치할 수 있도록 최소한의 직무표준 관련 구상이 요청되며, 법령상의 자격 기준과 연계시킬 필요성이 있다.

**주요어:** 학교장 전문성, 규범적 전문성, 실천적 전문성, 전문성 전환, Schlossberg의 전환이론, 프레임워크 분석법

**학 번:** 2017-39955





# 목 차

<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
<b>1. 연구의 필요성 및 목적</b> .....	<b>1</b>
가. 연구의 필요성 .....	1
나. 연구 목적 .....	8
<b>2. 연구 문제</b> .....	<b>8</b>
<b>3. 연구의 의의</b> .....	<b>11</b>
가. 학술적 의의 .....	11
나. 실제적 의의 .....	12
<b>4. 연구의 범위</b> .....	<b>13</b>
<b>5. 용어의 정의</b> .....	<b>15</b>
가. 학교장 전문성 .....	15
나. 전문성 전환 .....	15
다. 학교장 직무 .....	16
라. 학교장 역할 .....	16
<b>II. 이론적 배경</b> .....	<b>17</b>
<b>1. 학교급별 학교장 특성</b> .....	<b>17</b>
가. 학교급별 차별성 .....	17
나. 학교장 규모 .....	19
<b>2. 학교장 관련 법률</b> .....	<b>23</b>
가. 학교장 자격 및 임용 관련 법률 .....	23
나. 학교장 직무 관련 법률 .....	28

3. 학교장 직무 및 역할 .....	30
가. 학교장 직무 .....	30
나. 학교장 역할론 .....	36
4. 학교장 전문성 .....	40
가. 전문성 논의 동향 .....	40
나. 규범적 전문성과 실천적 전문성의 관계 .....	44
다. 실천적 전문성의 유사개념 .....	46
라. 학교장 전문성 관련 국내 맥락 .....	48
마. 선행연구 분석 .....	54
5. Schlossberg의 전환이론 .....	65
가. 성인발달에 관한 관점 .....	65
나. Schlossberg의 전환이론 .....	69
6. 소결 .....	79

### Ⅲ. 연구방법 .....

1. 연구의 설계 .....	81
가. 문헌 연구 .....	81
나. 질적 연구 .....	82
다. 프레임워크 분석법 .....	86
라. 이론적 분석틀 .....	90
2. 연구 절차 .....	92
3. 연구참여자 .....	93
가. 연구참여자 선정 기준 .....	93
나. 목표 연구참여자의 수 및 산출 근거 .....	95
다. 연구참여자 정보 .....	96
4. 자료수집 .....	99
가. 연구참여자 모집과정 .....	99

나. 연구참여 동의과정 .....	99
다. 연구수행과정 .....	100
라. 심층면담 .....	102
<b>5. 자료분석 .....</b>	<b>103</b>
가. 전사 .....	103
나. 코딩 .....	104
다. 주제생성 .....	105
<b>6. 연구의 신뢰성 .....</b>	<b>107</b>
가. 편향에 대한 고려 .....	107
나. 연구의 타당성 확보 .....	109
다. 윤리적 고려 .....	110
<b>IV. 연구 결과 .....</b>	<b>112</b>
<b>1. 들어가기: 학교장으로의 전환 .....</b>	<b>112</b>
가. 학교장 승진 임용 유형: “두 가지 길” .....	112
나. 학교장 승진 임용 맥락: “다른 시각에서의 일” .....	116
다. 학교장 승진 임용 영향: “직위에 맞게끔 행동” .....	121
<b>2. 통과하기: 4S의 검토 .....</b>	<b>126</b>
가. 상황: “무한책임을 진다” .....	126
나. 자아: “현장에서 성장한 지도력” .....	138
다. 지원: “순전히 개인적인 차원” .....	142
라. 전략: “배워서 하는 것은 한계” .....	157
<b>3. 나가기: 4S의 강화 .....</b>	<b>170</b>
가. 상황 변화: “인능흥도 비도흥인” .....	170
나. 자아 변화: “교장은 마스터” .....	174
다. 지원 변화: “그 패턴으로 그냥 가는 거” .....	175
라. 전략 변화: “개입하는 타입이었어요” .....	177

V. 종합논의 .....	183
1. 실천적 전문성 발달의 역설 .....	183
가. 학교장의 존재 규정 .....	183
나. 역설의 극복 가능성 .....	184
2. 생존형의 전문성 전환 .....	186
가. 인식의 굴절 .....	186
나. 비공식적 경로의 중요성 .....	187
다. 경력 경로에 따른 차별화 .....	189
라. 선순환 구축의 가능성 .....	192
3. 교수-학습에 대한 학교장의 자발적 소외 .....	195
가. 교수-학습 관련 학교장의 역할 .....	196
나. 교직 승진체계 내 직무 및 역할변화 .....	197
다. 교수-학습 경험의 중요성 .....	200
VI. 결론 및 제언 .....	203
1. 요약 및 결론 .....	203
2. 제언 .....	208
참고문헌 .....	213
부    록 .....	239
Abstract .....	245

## 표 목 차

<표 II-1> 학교급별 학교장 규모 .....	21
<표 II-2> 설립유형에 따른 학교급별 학교수 .....	22
<표 II-3> 교원 승진규정 평정점 변천 .....	26
<표 II-4> 학교장 직무 .....	35
<표 II-5> 전문성 관련 주요 관점 비교 .....	43
<표 II-6> 교장자격연수 운영 기관 .....	50
<표 II-7> 교장자격연수의 변천 .....	53
<표 II-8> 학교장의 실천적 전문성 발달 실행 유형 .....	60
<표 II-9> 4S 관련 질문 .....	73
<표 III-1> 질적 연구의 특성 .....	83
<표 III-2> 질적 연구 체크리스트 .....	85
<표 III-3> 질적 연구에서의 이론 활용 .....	86
<표 III-4> 연구참여자 정보 .....	98
<표 III-5> 면담 질문 범주 및 내용 .....	101
<표 V-1> 경력 경로에 따른 학교장 전문성 전환 .....	191
<표 V-2> 직위별 수신 공문 처리 현황 .....	199
<표 V-3> 교육과정 리더로서의 학교장 역할 .....	202

## 그 립 목 차

[그림 II-1] 학교장 승진 임용 경력 경로 .....	24
[그림 II-2] 설립유형 및 직위별 평균 연령 .....	24
[그림 II-3] 학교장 직무와 역할의 관계 .....	39
[그림 II-4] 전문성 보유 유형 .....	44
[그림 II-5] 교장자격연수 기관 운영평가 절차 .....	51
[그림 II-6] 학교장 관련 해외 문헌 출판동향 .....	55
[그림 II-7] 미국 학교장의 직무별 시간 배분 .....	57
[그림 II-8] 성인발달에 관한 주요 관점 .....	68
[그림 II-9] Schlossberg의 전환이론 .....	78
[그림 III-1] 프레임워크 분석법의 절차 .....	89
[그림 III-2] 귀납과 연역의 비교 .....	90
[그림 III-3] 이론적 분석틀 .....	91
[그림 III-4] 연구의 절차 .....	92
[그림 III-5] 자료의 귀납적 분석 .....	106
[그림 IV-1] 미국 학교장 임용 경로 .....	113
[그림 IV-2] 학교장과 교감의 실천적 전문성 영역 비교 .....	129
[그림 IV-3] 국내 학교장의 실천적 전문성 발달 지원 유형 .....	144
[그림 IV-4] 국내 학교장 대상 주요 연수 비교 .....	148
[그림 V-1] 학교장 경력 비교 .....	193
[그림 V-2] 학교장의 딜레마 .....	198

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

### 가. 연구의 필요성

학교장의 전문성에 대한 사회적 관심은 과거부터 최근까지 지속적으로 이어져왔다(고전, 2000; 박상완, 2019; 조석훈, 1998; 주삼환, 2005; Murphy & Walberg, 2002). 이러한 관심의 이면에는 학교장이 어떤 존재로서 자리매김해야 하는지에 대한 관심과 현실적인 고민이 함축되어 있다. 즉, 학교를 이끌어가는 책임자(김미정, 2011; 김이경, 2013; 주삼환, 1995; 주현준, 2011; 진동섭, 2001)의 입장에 있는 학교장에게 사회는 전문성을 요청하고 있다. 특히, 학교장이 학교와 학생의 성공을 보장하거나(김이경, 2013, Branch et al., 2013; Coelli & Green, 2012; Davis & Darling-Hammond, 2012; Hallinger & Heck, 1996), 교육의 질적인 측면에서의 향상(김혜숙, 2003; Hallinger, 1992), 학교교육의 목적 달성(박상완, 2019, Branch et al., 2013; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2004) 등에 있어 주요한 요인이라고 밝혀진 것은 앞서 언급한 내용을 지지하는 결과들이다.

이와 같은 중요성에도 불구하고 국내 학교장을 전문성에 입각해 논할 때에는 몇 가지 고려해야 할 점이 있다. 국내 교직 승진체계를 보면, 교사로 교직에 입직한 후 학교장으로 승진 임용되기까지의 과정에 경력 중심의 특성이 내재되어 있다(박상완, 2008; 신현석, 전상훈, 2007; 엄문영, 2018; 정바울, 2000). 학교장이 되는 과정에는 기본적으로 연공서열주의<sup>1)</sup>

---

1) 국내에서 학교장이 되기 위한 과정에는 경력을 통한 점수의 영향 이외에도 연수, 근무성적 등을 통해 획득하는 점수가 갖는 영향력도 존재하기에 능력주의도 가미되어 있다고 볼 수 있다(서정화, 2017). 하지만, 학교장으로 승진 임용하기 위해 경험해야 하는 교감으로의 승진 임용 과정에서 경력은 기본경력과 초과경력으로



가 자리하고 있고, 일정 수준의 교사 경력을 보유해야 교감이 될 자격을 획득하는데 필요한 점수를 충족시킬 수 있으며 이후 학교장이 될 수 있는 최소한도의 자격을 갖출 수 있기 때문이다(교육공무원 승진규정, 대통령령 제30495호; 엄문영, 2018; 정혜주, 민윤경, 신정철, 2017)<sup>2)</sup>. 이를 염두에 두면, 우리나라 교직 승진체계는 오랜 기간의 경력을 쌓으면서 해당 자격을 갖춘 상태, 즉 규범적 전문성을 성취했을 때 학교장의 직무도 성공적으로 할 수 있는 실천적 전문성도 획득했을 것이라는 전제를 바탕으로 설계되어 있다(엄문영, 2018; 주삼환, 2005). 이러한 특성으로 인해 학교장 직위는 누구에게나 쉽게 성취할 수 있는 성격의 것이 아닌, “교직의 꽃’으로 불리며 선망의 대상”(김이경 외, 2009: 328)으로 여겨져 왔다<sup>3)</sup>.

학교장 전문성 관련 국내 맥락은 학교장 자격을 갖추기 위한 교육·훈련 면에서도 찾을 수 있다. 국내에서 학교장이 되기 전에 반드시 이수해야 하거나 참여해야 하는 교육·훈련은 교장자격연수 이외에 별도로 존재하지 않는다(김도기 외, 2016a; 박상완, 2008; 주삼환, 2005). 즉, 학교장의 실천적 전문성에 관한 교육이 우리나라 맥락 하에서는 교장자격연수 이외에 의무화(교원 등의 연수에 관한 규정 제6조 및 시행규칙 제4조)되어 있지 않은 실정이다(박상완, 2008; 주삼환, 2005). 학교장 직위를

---

나뉘고(교육공무원 승진규정 §7), 기본경력은 평정시기로부터 15년으로 명시되어 있기에 연공서열주의에 토대를 두고 있다. 또, 초과경력 5년도 평정기간으로 제시되어 있다는 사실은 상술한 내용을 강화한다.

- 2) 교장공모제 유형 중 내부형은 절반의 범위에서 교장자격증 미소지자도 기준상의 교육경력을 충족한 경우에 대상자가 될 수 있다(교육부, 2020a). 하지만, 이는 국내에서 학교장이 되는 경로 중 극히 한정되어 있는 영역이고, 이 역시 교육에 관한 경력을 원천 배제하고 있는 것은 아니라는 면에서 국내 교직 승진체계의 전반적인 성격과 맥을 같이 한다.
- 3) 교육행정학계의 주요 학술지인 「교육행정학연구」와 「한국교원교육연구」를 중심으로 교육행정을 대상으로 한 연구의 동향을 분석한 김이경(2013)에 의하면 학교장에 비해 교감 대상의 연구는 거의 없다고 한다(pp.218-224). 이러한 학술 풍토에 대해 교장의 보조자로서의 존재이자 학교장 승진 임용 경로 상에 위치한 교감직의 특성을 언급하면서 연구자가 설명한 것은 본문의 내용과 같은 맥락이다.

가지고 직무를 수행하기 전에 필수로 이수해야 하는 교장자격연수 역시 학교장의 실천적 전문성 향상 차원에서 문제점이 지속적으로 논의되고 있다는 점(김도기 외, 2016a; 김희규, 주영호, 2017; 주삼환, 2005; 조경원 외, 2006; 주삼환, 이석열, 이미라, 2007 등)은 별론으로 하더라도 그와 관련된 기회 자체가 국내에 충분히 마련되어 있다고 보기 쉽지 않은 형편이다.

그렇다면, 학교장의 실천적 전문성을 발전시킬 기회가 한정된 상황에서 관련 문제가 현장에 실재한다고 단언할 수 있는가? 이에 대한 여러 가지 사례가 학교 현장에 관심을 가진 연구자들에 의해 일부 밝혀진 바 있다. 예컨대 학교에서 실행이 이루어져야 하는 일에 대해 우수한 능력을 갖춘 학교장을 보유하기가 쉽지 않다는 것은 현장과 학계에서 공유되고 있는 대표적인 내용이다(김명수, 2004; 정성수, 김도기, 이쌍철, 2007; 주삼환, 2005; Darling-Hammond et al., 2010; Wendel et al., 1992). 또, 교사로 장기간 근속한 이후에 학교장으로 승진 임용되어 직무를 수행하는 과정 중 여러 가지 난관에 봉착한다는 것 역시 연구결과로 보고되어 온 것이다(김병찬, 2006; 조용환, 1998). 이 뿐만 아니라 학교장이 직무를 수행하는 데 있어 미비점이 적지 않다는 것을 그들 스스로도 절감하고 있다는 연구결과가 학교급을 불문하고 밝혀지기도 하였다(김도기 외, 2016b; 조대연 외, 2010). 이러한 결과는 학교장이 되어 직무를 하는 과정 중 어려움을 겪는 현상이라는 점에서 공통적이다. 또한 자격을 갖추어 승진 임용을 경험해 규범적 전문성을 보유한 학교장이 실천적 전문성까지 온전히 보유하고 있다고 등치시키는 것이 쉽지 않은 것임을 함축한다(박상완, 2019).

위에서 살펴본 실제적인 문제와 관련해 학술적인 탐구는 비교적 정치하게 이루어지지 않았다. 우선, 학교장 전문성을 논하기 전에 전문성이라는 용어 자체에 관한 개념화가 명확하게 이루어지지 않은 관계로 학교장의 전문성 개념 정의를 위한 시도들이 제약에 직면했음을 드러낸 연구가 다수 존재한다(김이경, 2013; 정제영, 이희숙, 2015; 조석훈, 1998, 2016; 박상완, 2019). 특히, 조석훈(1998)은 교육계에서 수행된 연구들이 다른

전문성 논의는 역사가 부재하고, 타당성에 대한 의문에 구속받고 있으며 다소간 이상적인 성질이 내포되어 있다는 비판을 하였다. 이와 유사한 맥락에서 정재영, 이희숙(2015)의 경우, 교육행정학 연구에서 활용된 전문성 개념에 내장된 구조의 전모가 아직까지 밝혀지지 않았음을 토로하였다. 이로 인해 학교장의 전문성을 논구할 때 독자 입장에서는 논자가 어떤 관점에 서서 논의를 전개시키고 있는지에 대해 명확히 정리하는 데 한계가 있었다(고전, 2011; 김이경, 2013; 박선형, 2005 등).

또, 학교장의 실천적 전문성을 살펴보고자 하는 학술적 전통이 미흡했다는 한계점도 발견된다(박상완, 2019; 오욱환, 2006; 조석훈, 2016). 학교장 전문성 개념은 주로 외부를 대상으로 전문직으로서 교권을 당위적으로 규정하고, “지위의 근간”(김이경, 2013: 210)을 확립하고자 했던 규범적 전문성을 중심으로 논의되어 온 경향을 보인다(박상완, 2004, 2019; 박선형, 2005; 조석훈, 1998, 2016; 허병기, 1994). 이는 다른 한편으로는 실천적 전문성 논의의 구체화 작업을 유보시키는 결과를 낳았다<sup>4)</sup>. 전문직적 속성을 강화해 학교장의 대외적 위상을 높이는 입장에 터해 있는 규범적 전문성 논의에서는 실제 수행하는 일과 관련해 필요한 지원은 무엇이고, 지원은 어떻게 이루어져야 하는지와 같은 내용이 주된 관심사항이 아니기 때문이다. 예컨대 학교장 양성 기간의 연장(박상완, 2019; 정성수 외, 2007)과 자격요건의 강화(주삼환, 2005), 석·박사 학위취득의 장려(주삼환, 2004) 등과 같은 제안은 학교장이라는 직위 자체가 전문직 속성을 가진 직위임을 외부로부터 인정받을 때, 전문성을 갖춘 존재로 인식될 수 있다는 논리 범주 안에 국한되어 있다(박상완, 2019; 조석훈,

---

4) 학교장은 당연히 전문직이어야 한다는 전제 아래 이를 강화할 수 있는 방안에 대해 구상하는 접근을 조석훈(2016)은 “가치 개념으로서 전문성”(p.57)이라고 지칭하였고, 박상완(2019)의 연구에서는 “규범적 관점”(p.68)이라고 하였다. 또한 학교장으로서 성공적인 직무의 수행을 위한 지식, 기술, 태도 등에 대해 논하는 접근을 조석훈(2016)은 “기능 개념으로서 전문성”(p.53)이라 하였고, 박상완(2019)은 “기능적 관점”(p.69)으로 명명하였다. 이 연구에서는 선행연구를 종합해 전자와 관련된 것을 ‘규범적 전문성’, 후자는 ‘실천적 전문성’으로 용어를 통일한 뒤, 기술하였다는 점을 미리 밝혀둔다.

2016 등).

다음으로 학교장의 전문성은 국내 맥락 하에서 어떻게 전환이 이루어지는지에 대한 학술적 관심이 많지 않은 편이었고, 발전적인 논의로 이어지는 데 제약이 있었다(김이경, 2013, 박상완, 2019). 달리 말하면, 아직까지 전술한 내용의 경험적인 자료가 구비되어 있지 않은 관계로 학교장이 겪는 규범적 전문성 획득 이후의 실천적 전문성 연관 문제에 대한 탐색에 어려움이 있다. 국내에서 학교장 직위는 장기간에 걸쳐 누적된 교직경력을 바탕으로 획득할 수 있는 성질의 것이라는 점(김이경, 김도기, 김갑성, 2008), 우리나라는 순환 전보제도를 취택하고 있다는 점(교육공무원 임용령, 대통령령 제30856호; 교육부, 한국교육개발원, 2019; 박상완, 2018; 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주, 2015) 등을 고려하면, 규범적 전문성을 달성한 이후 학교장은 실천적 전문성 측면에서 변화를 겪을 것이라는 추측이 가능하다. 또, 연령대가 성인이라는 점과 함께 교사에서 학교장으로 승진 임용되기까지 여러 가지 경력을 거쳐야 하는 특성(박상완, 2008; 신현석, 전상훈, 2007; 엄문영, 2018 등)도 염두에 두면, 국내에서 학교장이 된다는 것은 교직 내 경력 전환에 해당한다<sup>5)</sup>.

하지만, 이미 앞에서 살펴본 바와 같이 국내에서 교장 자격 기준(초·중등교육법, 법률 제17954호)을 충족시켜 자격증을 획득해 규범적 전문성을 성취했음에도 실천적 전문성과 관련된 학교장의 어려움은 적지 않다. 이는 학교장 전문성과 관련해 국내에 존재하는 문제는 규범적 전문성보다 실천적 전문성과 밀접하다는 것을 보여준다. 따라서 이에 대한 탐구를 수행하는 것의 시작도 전문성 개념을 실천적인 관점에서 바라보는 것에서부터 이루어질 필요성이 있다. 실천적 전문성을 조명하는 접근은 앞서 언급한 문제 해결의 단초가 될 뿐만 아니라 그동안 학계에서 간과해왔던 학교장의 실천적 전문성 발달을 위한 판단 근거 내지 최소한도의 기준점을 제공할 수 있다는 점(이차영, 2006; 정일화, 2008; 주삼환,

---

5) 국외의 경우, 경력 후반기에 접어든 시점에 관한 특성을 밝혀내기 위한 분석을 비교적 활발히 전개하고 있는 편이고, 이에 대한 학술적 관심도 고조되고 있다(Gibson, 2003; Greller & Stroh, 2004; Oplatka, 2010).

2004)에서 의의가 있기 때문이다. 동시에 학교장 전문성 논의를 보다 심도 있게 진전시키는 데 있어 중요한 축으로서 기능할 수 있다는 점에서도 기여하는 바가 있다(박상완, 2019).

그럼, 학교장의 실천적 전문성을 어떻게 구체화 할 수 있을 것인가? 주어진 법령상의 자격 기준 달성으로 획득되는 규범적 전문성과 구분되는 의미를 보다 선명하게 하기 위해서는 학교장이 실제 하는 일에 주목할 필요가 있다. 학교장이 담당하는 직무는 실천적 전문성을 정의하는데 중요한 관점을 제공하기 때문이다(김도기 외, 2016b; 김이경, 2013; 박상완, 2019; 조대연 외, 2010; 주삼환 외, 2007; Parry, 1996). 특히, 직무는 학교장이 담당해야 하는 일과 맞닿아 있어 실천적 전문성을 구성하는 핵심 요소라는 점에서 간과할 수 없는 요소이다(김도기 외, 2016b; 김동원, 이일용, 2012; 조대연 외, 2010; 채정관, 2015). 학교장의 실천적 전문성 근거에는 직무가 중핵으로 자리하고 있다는 논의(채정관, 2015) 역시 전술한 내용을 지지한다. 이외에 직무의 사전적 의미가 특정 직책에 부여된 일이고, 실천적 전문성은 직무의 바람직한 수행을 위해 필요한 직무역량과 유사한 부분이 적지 않다는 점(박상완, 2019; 채정관, 2015)도 감안하면, 직무는 실천적 전문성의 핵심이라 할 수 있다.

이상에서 살펴본 실제적 문제와 연관된 학술적 논의의 공백을 채우기 위해 이 연구는 시작되었다. 국내에서 학교장으로서는 규범적 전문성을 보유한 이후에 경험하는 실천적 전문성 관련 문제의 이면, 즉 학교장 전문성의 전환을 면밀하게 살펴보고자 한다. 이러한 분석을 위해 성인발달에 관한 이론의 일환이자 Schlossberg(1981, 1984)가 주창한 전환이론(transition theory)을 이론적 분석틀의 기초로 삼았다. 전문성이 변화해 나가는 양상이 성인발달과 분리해 논의될 수 없다는 점(Fogarty & Pete, 2004; Matthews & Crow, 2010; Zepeda, 2019; Zepeda et al., 2014), Schlossberg의 전환이론은 발달해나가는 개인에 초점을 맞춰 전환의 과정을 들여다 볼 수 있는 관점을 제공한다는 점(Anderson et al., 2012)은 위 이론이 학교장 승진 임용이라는 전환을 겪는 개인을 분석단위로 하는 이 연구의 분석틀로서 갖는 정당성을 뒷받침한다. 또한 Schlossberg의 전환이론은 성인의 발달에 대한 여러 가지 관점에

내포되어 있는 특성을 두루 취하고 있어 전환을 경직되지 않은 시각으로 살펴볼 수 있도록 한다(Anderson et al., 2012). 이 뿐만 아니라 성인이 겪는 전환과 관련해 개인이 보유하고 있는 잠재자산, 보다 세부적으로 상황, 자아, 지원, 전략 등을 어떻게 활용하는지 살펴보는 데 유용하다(Schlossberg, 1984). 결과적으로, 이 이론은 개인이 전환을 겪는 과정을 미시적으로 분석하는 데 도움이 될 뿐만 아니라 시간 흐름에 따른 변화 양상을 동태적인 관점을 바탕으로 분석할 수 있는 틀을 제공한다는 점에서 이 연구에 적합하다.

정리하면, 이 연구에서는 이론적 배경 검토를 통해 학교장 전문성 개념을 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 구분할 것이다. 다음으로 경험적인 자료의 수집 및 분석을 통해 학교장 직위로 경력이 전환되면서 전문성 전환이 어떻게 전개되는지에 대해 분석하고자 한다. 이 과정에서 심층면담을 수행하고, Schlossberg의 전환이론에 기초해 마련한 이론적 분석틀을 토대로 학교장의 전문성 전환 현상을 분석한다. 즉, 국내에서 학교장이 되는 시점을 기준으로 전문성 전환의 특성을 개인이 보유한 잠재자산의 활용과 그것의 변화 양상을 통해 파악할 것이다. 이 연구에서 밝혀질 내용은 그동안 학술적으로 조명되지 않았던 학교장의 전문성 전환에 대한 지식의 단초를 마련하는 역할을 할 수 있을 것으로 본다. 또한 시간 흐름에 따른 학교장 전문성의 전개에 관한 이해가 결여된 상태에서는 관련 지원책 마련이 담보상태에 머무를 수 밖에 없다는 지적(오현석, 2006)을 고려하면, 본 연구의 결과는 관련 교육정책, 교육·훈련 프로그램 등을 구상할 때 기초자료로 기능할 수 있을 것이라 기대한다.

## 나. 연구 목적

이 연구의 목적은 학교장 전문성을 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 나누어 살펴보고, 학교장 승진 임용 시점을 기준으로 전문성의 전환이 어떤 양상으로 나타나는지에 대해 경험적인 자료를 토대로 규명하는 것이다. 특히, 학교장이 되는 시기를 기준으로 드러나는 전문성 전환이라는 현상에 대해 이론적 분석틀을 바탕으로 일관된 관점을 견지한 상태로 분석한 뒤, 이와 관련된 정책적 제언을 하고자 한다.

## 2. 연구 문제

연구문제는 학술적 혹은 실제적으로 해결이 요청되는 사항을 포괄하는 질문을 뜻한다. 이는 학계에서 현재까지 조명을 받지 않았던 영역, 관련 선행연구 고찰을 통해 드러난 학술적 미비점, 상치되는 연구결과의 도출로 인해 재검증이 요청되는 부분 등에서 주로 기인한다(이종승, 2013; Creswell & Creswell, 2018; Daly & Lumley, 2002).

이 연구에서 달성하고자 하는 연구의 목적은 학교장의 전문성을 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 세분화하고, 전문성의 전환이 우리나라 맥락 속에서 어떻게 나타나는지에 대해 밝히는 것이다. 특히, 학교장의 규범적 전문성은 국내 교장 자격 기준(초·중등교육법, 법률 제17954호)에 근거해 정의하고, 실천적 전문성의 개념화는 학교장으로서 담당하는 직무를 바탕으로 하였다. 학교장의 전문성이 전환하는 양태의 분석은 Schlossberg의 전환이론을 토대로 마련한 이론적 분석틀에 의거해 승진 임용 시기를 기준으로 하였다. 이러한 과정을 통해 국내 학교장 전문성 전환의 이론화를 위한 기초자료 생성에 기여하고자 한다. 종국적으로는 현장에서 학교장의 실천적 전문성 신장을 지속적으로 지원할 수 있는 교육정책이나 프로그램을 마련하는 데 있어 유의미한 시사점을 이끌어내는 것을 염두에 두고 있다. 상술한 연구목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제를 진술하면 다음과 같다.

**[연구문제 1]** 학교장 승진 임용이 학교장 전문성과 관련해 갖는 의미는 무엇인가?

국내에서 학교장 승진 임용 경로는 정해져 있다(김이경 외, 2008). 또한 학교장이 되기 위해 거쳐야 하는 경로가 명확히 존재하고, 해당 경력으로 나아가는 중에 최소한의 자격요건을 갖추는 노력도 필요하다(교육공무원 승진규정, 대통령령 제30495호; 박상완, 2019). 하지만, 학교장이 되고 나서 직무수행 상황에서 여러 가지 어려움이 현장에서 나타난다는 연구결과가 제기된 바 있고(김병찬, 2006; 조용환, 1998), 학교장 스스로도 직무의 수행과 관련해 부족한 부분을 인식하고 있다는 것이 연구를 통해 발견되었다(김도기 외, 2016b; 조대연 외, 2010). 이 연구에서는 이를 고려해 학교장이 된다는 것 자체가 학교장으로서 수행해야 하는 직무의 성공적인 결과까지 담보할 수 있는 것이 아니라는 전제를 바탕으로 학교장 승진 임용의 의미를 전문성 면에서 살펴본다. 특히, Schlossberg의 전환이론에 터한 이론적 분석틀에서 전환에 대한 접근, 즉 전환을 접하게 되는 초기 양상과 연관된 부분을 집중적으로 검토하였다. 이를 통해 학교장이 된다는 것의 의미를 학교장 전문성과 연계해 어떻게 인식하고 있는지를 조명한다.

**[연구문제 2]** 실천적 전문성 발달과 관련해 학교장이 보유한 잠재자산은 무엇인가?

이 연구에서는 전술한 내용과 마찬가지로 학교장이 되고 난 뒤에 수행해야 하는 직무에 기반을 두고, 학교장의 실천적 전문성이 현재보다 더 나은 수준으로 향상될 수 있는 성질을 가진 것으로 전제한다. 특히, “학습자로서의 학교장(principals as learners)”(Zepeda et al., 2014: 296)이 실천적 전문성의 신장을 도모하는 장면에서 가용할 수 있는 잠재자산에는 개인적인 것뿐만 아니라 맥락적인 것도 존재한다(Anderson et al., 2012). 여기에서는 학교장의 실천적 전문성 발달에 연관되어 있고, 개인이 보유하고 있는 잠재자산에는 어떠한 것이 있는지 살펴보았다. 부연하면, Schlossberg의 전환이론에서 제시하고 있는 4S, 즉 상황, 자아, 지원,



전략 등의 검토에 초점을 맞추어 분석하였다. 이상의 과정을 통해 규범적 전문성을 갖춰 학교장이 되고 난 후에 실천적 전문성 발달을 추구하는 과정에 ‘무엇이 도움을 제공하고’, ‘무엇이 개선이 필요하고’, ‘학교장은 스스로 보유한 잠재자산을 어떻게 활용하고 있는지’ 등에 관한 이해를 제고하고자 한다.

**[연구문제 3]** 실천적 전문성 발달과 관련된 학교장의 잠재자산은 시간 흐름에 따라 어떻게 변화하는가?

국내 학교장의 임기는 4년으로 법령에 명시되어 있고, 중임이 1회 가능하다(교육공무원법 제29조의2 제3항). 이는 학교장 직무를 수행하는 것과 관련된 시간이 유한함을 뜻한다. 또한 순환 전보제도를 적용하고 있는 국내 사정(교육공무원 임용령, 대통령령 제30856호; 교육부, 한국교육개발원, 2019; 박상완, 2018; 윤정일 외, 2015)을 고려하면, 동일한 학교에서 학교장이 직무를 장기간 수행하는 것은 현실적으로 불가능하다는 점을 알 수 있다. 즉, 우리나라에서 학교장은 실천적 전문성을 발달시키는 데 있어 시·공간적 제약에 놓여 있다.

한편, 전환에 대처하는 양상은 개인이 보유한 잠재자산의 활용을 어떻게 변화시켜 가는지에 따라 차이가 나타날 수 있다(Anderson et al., 2012)는 언급은 위와 같은 국내 교직 맥락에 시사점을 제공한다. 교직 내 전환의 일종이라 볼 수 있는 학교장 승진 임용을 겪은 초임 시기와 비교해 이후의 시기 사이에는 차별화되는 지점이 존재한다는 연구결과(정혜주 외, 2017) 역시 전술한 내용이 학교장에게도 적용 가능성을 암시한다. 요컨대 학교장 승진 임용을 전후로 전문성 관련 양상이 시간 흐름에 따라 상이해질 것이라는 추정이 가능하다. 따라서 여기에서는 학교장으로서 규범적 전문성을 갖춘 상태에서 경력이 축적됨에 따라 실천적 전문성 향상을 위한 잠재자산 활용이 어떤 양상으로 전개되는지에 대해 살펴본다.

### 3. 연구의 의의

#### 가. 학술적 의의

첫째, 이 연구는 전문성 논의에서 소홀하게 다루어진 관점을 재조명한다. 관련 연구(박상완, 2019; 조석훈, 2016 등)에 근거하면, 학계의 전문성 논의는 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 구분할 수 있다. 국내 연구는 실천적 전문성에 대한 논의가 상대적으로 빈약했기에 개인이 수행하는 직무와 연관된 전문성 논의를 진전시키는데 제약이 있었다. 특히, 이 연구에서 다루고자 하는 학교장 전문성은 직위 그 자체가 갖는 전문화와 연관된 규범적 전문성에 주로 논의가 집중되었다(박상완, 2004; 박선형, 2005; 조석훈, 2016; 허병기, 1994). 이러한 경향은 학교장이 수행해야 하는 직무와 연관된 지원책 마련이나 지원 방식의 구상을 미루도록 하였다. 이 연구에서는 학교장 전문성 논의에 존재하는 전술한 학술적 공백을 보완하기 위해 실천적 전문성에 주안점을 두었다.

둘째, 이 연구는 학교장 전문성 전환에 초점을 맞춰 동태적 분석을 하였다. 이제까지 이루어진 학교장 전문성에 대한 연구에서는 전문성이 발달되는 양상을 포착하는 데 한계가 있었다(김이경, 2013, 박상완, 2019). 우리나라 맥락에서 학교장 전문성이 어떤 양상으로 전환되는지에 관한 학술적 규명은 아직까지 제대로 이루어지지 않았다. 특히, 학교장 승진 임용을 거치면서 나타나는 학교장의 전문성 전환은 구체적으로 규명되지 않았다. 이러한 학술적 한계의 극복을 위해 이 연구에서는 학교장의 전문성 전환의 궤적이 국내에서 어떻게 드러나는지 분석하였다.

셋째, 이 연구는 학교장 전문성 전환에 관한 분석을 위해 사회과학 이론을 분석틀로 활용함으로써 현상에 대한 이론적 이해를 도모하였다(이형행, 1983; 신정철, 2014 등). 우리나라에서 학교장이 되기 위해서는 대략 20년 이상의 교직경력이 필요하고(김이경 외, 2008; Shin, 2020), 자격증을 소지하고 있어야 한다(초·중등교육법 제21조 제1항). 즉, 국내 교직 승진 체계에서 규범적 전문성은 학교장이 되기 위한 충분조건이다. 그럼에도 기존 연구결과(김도기 외, 2016b; 김병찬, 2006; 조용환, 1998;

조대연 외, 2010 등)에서 드러난 바와 같이 규범적 전문성을 성취해 학교장이 되었음에도 현장에서 수행해야 하는 직무에 있어 난관에 직면하는 문제가 적지 않다. 이와 동시에 국내에서 학교장이 된다는 것 자체가 교직 내 경력이 전환되는 주요한 사건이라는 점도 간과할 수 없다. 이 연구에서는 이러한 내용을 분석에 포괄할 수 있는 Schlossberg의 전환이론(Schlossberg, 1981, 1984)을 기초로 이론적 분석틀을 설정해 규범적 전문성을 최소한도로 보유한 학교장 승진 임용 시점을 중심으로 학교장의 전문성이 전환하는 현상을 분석하였다.

## 나. 실제적 의의

첫째, 이 연구는 학교장 직무와 관련된 현장 경험을 중시한 현장착근형의 성격을 갖는다. 국내 교육 연구의 학술적 풍토를 감안할 때, 학교장이 직무에 대해 어떻게 경험하고 있는지에 관한 관심은 많지 않은 편이었고 이에 관한 심층적인 연구 역시 거의 이루어지지 않았다(김병찬, 2010). 또, 김이경(2013)에 따르면 우리나라 학교장 전문성에 대해 현장감을 반영해 분석하고자 했던 학술적 노력 역시 거의 찾아볼 수 없다고 한다. 이 연구는 국내 교육 연구 지형 하에서 학교장 전문성이 전환되는 과정에 대한 이해를 통해 그것의 발달을 추동하는 데 필요한 정보를 제공할 수 있다는 면에서 학교현장의 실제적 개선에 기여할 수 있다.

둘째, 이 연구는 학교장의 실천적 전문성을 규정하는 범위와 영역에 대한 탐색을 추구한다는 점에서 종래의 연구들과 차별화된다. 선행연구에서는 학교장의 실천적 전문성 범위의 경계를 좁혀 명확히 하는 데 한계가 있었다. 이로 인해 학교장과 관련된 실천적 전문성 개념의 일관된 정의를 찾기 쉽지 않았고, 이를 위한 지원책 파악에 어려움이 있었다. 또한 학교장의 실천적 전문성에 관한 탐색의 필요성이 꾸준히 제기되어 왔으나(김이경, 2013; 박상완, 2019; 박선형, 2005), 본격적으로 논구한 경우는 흔치 않았다. 직무를 중심으로 한 전문성 개념의 정립 시도는 이의 향상을 위한 교육·훈련프로그램의 설계에 실천적 함의를 제공한다는 점(박상완, 2019; 박주형, 정성수, 2011; 조경원 외, 2006; 주삼환, 2004)에서

이 연구는 학교장의 실천적 전문성 발달을 위한 정책 설계 면에서도 의의가 있다.

#### 4. 연구의 범위

이 연구에서 설정한 연구의 범위를 제시함으로써 결과에 대한 해석은 물론, 논의와 제언을 도출하는 과정에 대해 참고할 수 있도록 하였다.

첫째, 연구참여자<sup>6)</sup>의 범위이다. 이 연구에서는 연구참여자 선정에 위한 기준을 크게 네 가지로 나누어 설정하였다. ‘지역’, ‘학교급’, ‘설립유형’, ‘외부로부터의 인정’ 등이 해당 기준이다. 우선, 지역 기준은 서로 같은 지역 근무 경험을 가진 연구참여자 선정함으로써 상이한 지역 특성으로 인해 드러나는 결과의 편차를 최대한 줄이고자 선정하였다. 또, 학교급에 따라 구성원 간의 관계 양상이나 실천적 전문성 차원에서 차이가 나타날 수 있다는 종전의 연구(박남기, 2000; 유평수, 2004; 정바울, 2000; 진동섭, 1995)를 고려해 기준으로 삼았다. 다음으로 설립유형은 공립학교의 비중이 확연히 높은 우리나라 초·중등교육 부문의 현실(교육부, 한국교육개발원, 2019, 2020)을 반영하기 위해 설정하였다. 마지막으로 외부로부터의 인정은 단위학교 외부의 공신력 있는 기관으로부터 인정을 받은 경우를 우수한 학교장으로 간주할 수 있다는 선행연구의 결과(김이경 외, 2008)를 감안해 기준으로 설정하였다.

둘째, 학교장 전문성 개념의 범위이다. 이 연구에서는 학교장의 전문성을 실천적인 면에 보다 집중해 살펴보았다. 바꾸어 말하면, 학교장 직위가 대중에게 알려져 있는 여타의 전문직과 같은 속성을 가졌다는 점을

---

6) Creswell & Creswell(2018: 204)에 따르면 초창기 질적 연구에서는 “정보제공자(informant)”라는 용어의 사용도 종종 찾아볼 수 있지만 최근의 학계에서는 “연구참여자(participant)”가 보다 적합한 용어로 여겨지고 있다고 한다. 이 연구에서는 이와 같이 학계 내에서 통용되는 관점을 반영해 ‘연구참여자’로 통일해 기술함으로써 용어 활용 면에서의 일관성을 유지하였다.

부각시킴으로써 위상 정립에 몰두해있는 규범적 전문성 논의로부터 탈피하였다. 그 대신, 학교장이 되었을 때 갖추고 있어야 할 것으로 여겨지는 전문성은 무엇이고, 경력이 쌓일수록 그것의 발달이 어떻게 드러나는지에 방점을 두고 분석하였다. 특히, 학교장의 실천적 전문성에 대해 구체적으로 파악하기 위해 전문성 개념의 밑바탕인 직무(박상완, 2019; 채정관, 2015)에 대한 정리부터 수행하였다. 따라서 이 연구의 결과를 해석할 때, 학교장 전문성을 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 구분하고 후자에 대해 학교장의 직무를 토대로 정의했다는 점을 유념하여야 한다.

셋째, 전문성 주체에 관한 부분이다. 이 연구에서 다루는 전문성은 개인에게 귀속된다. 따라서 학교장 개인이 보유하고 있어야 할 전문성을 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 구분해 논하고, 학교장 경력이 누적됨에 따라 그것이 상호 전환하는 현상을 분석하는 것이 이 연구의 주안점이다. 이 점을 고려하면, 학교장 개인이 속해 있는 집단으로서의 ‘기관의 전문성’, 학교장이 종사하는 분야로서의 ‘교육의 전문성’ 등에 대한 논의(박상완, 2019)까지 이 연구에서 다룰 수 없다는 제약이 있다. 결론적으로, 이 연구의 결과는 가급적 개인의 측면에서 논해야 하고, 이를 확대해 기관이나 교육계 전체에 대한 전문성으로까지 해석하는 것은 경계하여야 한다.

넷째, 학교장 전문성 전환의 분석 시점 관련 내용이다. 이 연구에서는 학교장 전문성 전환의 특성 규명 시기를 학교장 승진 임용 시점을 기준으로 삼았다. 즉, 학교장 승진 임용이라는 교직 내 경력 전환 외에 개인으로서 경험할 수 있는 또 다른 전환에 대한 고려를 하는 데 일정한 한계가 있다. 예컨대 교직으로의 입문, 교사에서 보직교사, 보직교사에서 교감, 또는 교사나 보직교사, 교감으로부터 교육전문직으로 전직하는 등의 경력 전환은 이 연구의 목적 달성 과정에서 부가적인 해석의 여지를 제공할 뿐, 개별적인 이해를 심화시키는 데 제약이 있다. 결론적으로, 이 연구에서는 학교장 승진 임용을 경험한 개인이 겪었던 또 다른 전환에서 기인하는 직접적인 영향까지는 연구 범위에 포함되지 않는다(Anderson et al., 2012).

## 5. 용어의 정의

### 가. 학교장 전문성

이 연구에서 논하는 전문성은 크게 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 대별된다(박상완, 2019; 조석훈, 2016). 학교장이 되기 위한 최소한의 요건으로 법령상 자격증을 명시하고 있는 국내 맥락(초·중등교육법 제 21조 제1항) 하에서 학교장의 규범적 전문성은 논의의 여지가 비교적 적지만, 실천적 전문성은 기존 연구에서 다양하게 논의가 이루어져 왔다. 학교장의 실천적 전문성을 논하는 데 있어 ‘역할과 직무에 대한 고려’, ‘성공적인 수행’ 등이 학계에서 강조되고 있음을 고려해 이 연구에서의 정의에 반영하였다.

따라서 이 연구에서 다루는 학교장의 규범적 전문성이란, 학교장으로 승진 임용될 수 있는 최소한도의 법적 자격을 말한다. 한편, 학교장의 실천적 전문성은 단위학교에서 학교장의 직무를 성공적으로 수행해 역할을 실현하는 데 필요한 지식, 기술, 태도 등을 포괄한다. 보다 세부적으로 학교장이 수행하는 각 직무와 관련된 직무역량을 향상시키는 것(Saelens, 2007), 구성원에 대한 영향력인 리더십 발휘 양상의 발달을 도모하는 것(조대연 외, 2010; Salazar, 2007) 역시 실천적 전문성 개념에 포함된다.

### 나. 전문성 전환

개인은 특정한 전환에 진입하면서 이전과 다른 여러 가지 변화를 경험한다. 예컨대 세상에 대해 정의했던 기존의 관점이 달라지거나 주어지는 역할, 외부로 발현되는 행위 등이 과거와 다른 양태를 드러내기도 한다(Schlossberg, 1981, 2008). 환언하면, 전환은 개인이 과거에 겪지 못했던 변화를 가져오는 사건을 의미한다. 구체적으로 이 연구에서 활용하는 전환이라는 용어의 의미는 학교장 개인이 가지고 있는 전문성에 적용되며, 앞서 정의한 규범적 전문성과 실천적 전문성 사이에서 이루어지는 것을 뜻한다. 특히, 이 연구에서 논하는 학교장의 전문성 전환은 규범적

전문성을 갖춘 상태에서 승진 임용 시점을 기준으로 실천적 전문성이 발달해 나가는 양상을 시간 흐름에 따라 분석하는 것을 함축한다. 따라서 전문성이라는 개념을 구성하는 하위요소가 특정 시점을 기준으로 어떤 변화를 나타내는지에 중점을 두는 내용상의 전환 분석과 구별해 이해할 필요성이 있다.

#### **다. 학교장 직무**

직무의 사전적 정의는 “직책이나 직업상에서 책임을 지고 담당하여 맡은 사무”이다(표준국어대사전, 2021). 따라서 개인이 맡고 있는 직위에 의해 담당해야 할 직무는 구분된다. 이를 교직에 적용해보면, 교사 등의 학교조직 구성원과 학교장의 직무는 차이가 있다는 것을 파악할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 학교장의 직무를 학교장이 해야 하고, 책임을 지게 되는 일로 정의하였다.

#### **라. 학교장 역할**

역할은 직무로부터 분리시켜 논의하기 쉽지 않은 개념이다(정일화, 2008). 직무는 역할에 대해 구속력이 있기 때문이다(백승관, 2012). 또한 개인이 맡아서 해야 할 직무 중 어떤 것에 더욱 집중하는지에 따라 실현되는 역할이 달라질 수 있다는 특성도 간과할 수 없다(이차영, 2006). 따라서 이 연구에서는 학교장의 역할을 학교장에게 갖게 되는 일체의 기대이면서 직무를 수행함으로써 실현하는 것이라 정의하였다.

## II. 이론적 배경

II장에서는 먼저 학교급별 학교장 특성 차를 알아보고, 우리나라 초·중등교육 부문 학교장의 현황과 인사행정의 제반 사항에 걸쳐 연관된 내용을 살펴본다. 특히, 학교급에 따른 비교를 통해 ‘중등’, ‘학교장’으로 대변되는 이 연구의 연구참여자가 갖는 특성에 대한 이해를 제고하고자 한다. 다음으로 학교장 전문성 개념의 요체인 전문성 관련 논의의 동향을 살펴보고, 선행연구 분석을 토대로 학교장 전문성이 논의되어야 하는 지점이 무엇인지 드러내어 그것의 학술적 중요성을 드러낸다. 이를 통해 이 연구의 핵심 개념인 학교장 전문성을 정의할 것이다. 마지막으로 이 연구에서 활용하는 이론적 분석틀의 근간이 되는 Schlossberg의 전환이론을 개관한다. 성인발달에 관한 여러 가지 관점들 중에서 전환과 연계된 해당 이론을 이 연구에서 활용하는 근거가 무엇인지 알아볼 것이다. 추가로 이 연구의 목적을 달성하기 위해 해결해야 하는 연구문제가 무엇인지 선행연구의 고찰, Schlossberg의 전환이론 고찰을 통해 도출할 것이다. 이상의 과정을 통해 연구목적 및 연구문제에 대한 이해의 지평을 넓히고자 한다.

### 1. 학교급별 학교장 특성

이하에서는 학교장의 특성이 학교급에 따라 어떤 차이를 나타내는지에 대해 관련 선행연구 결과, 통계를 통해 정리하였다.

#### 가. 학교급별 차별성

현행 우리나라의 법령에 근거하면, 단위학교 안에서 학교장이 수행해



야 하는 직무는 학교급과 관계없이 대동소이 할 것이라는 짐작이 가능하다. 그럼에도 학교급에 따라 학교장과 구성원인 교사 사이의 관계가 달라질 수 있다는 관점(진동섭, 1995), 학교를 대상으로 제기되는 외부의 요구사항을 우선순위로 구분해볼 때 학교급별로 서로 같지 않다는 점(한국교육개발원, 2021) 등을 고려하면, 학교장이 발휘해야 할 실천적 전문성이 학교급에 따라 동일하지 않을 수 있다.

국내 학교장을 대상으로 한 이제까지의 선행연구를 보면, 동일한 학교장 직위에 있다 하더라도 학교급에 따라 다양한 차이가 있음을 알 수 있다. 김도기 외(2016b)의 연구에서 학교급을 초등학교와 중등학교로 구분할 때, 이들 사이에 입시제도나 학교장과 교사 사이의 관계, 직무, 그리고 교사 전문성 등의 차원에서 차이가 있음을 밝혀냈다. 입시제도와 관련해 초등학교는 중등학교에 비해 상대적으로 자유도가 높은 형편이고, 학생의 전인적인 성장에 비교적 많은 관심을 기울이고 있다는 것이다(김도기 외, 2016b). 물론, 초등학교 역시 인지적인 면의 일종인 학업성취도의 향상을 중요시하지 않을 수 없는 입장이지만, 중등학교의 상황과 비교하면 대학 입시로부터 물리적인 시간 간격이 있으므로 상술한 특성을 갖는 것으로 여겨진다. 이와 동일한 맥락에서 조대연 외(2010)에서는 초등학교의 학교장과 중등학교의 학교장이 실천적 전문성을 발휘해야 하는 영역이 상이하다는 것을 발견하였다. 분석결과, 초등학교와 달리 중등학교 학교장은 비전제시나 목표관리 등의 직무보다 교사전문성개발이나 교육의 질 관리 영역을 상대적으로 중요시하였다.

다음으로 학교장과 교사 사이의 관계 차원에서 들여다보면, 초등학교 학교장이 학교 현장에 더욱 가까운 형태로 교사들에게 개입하고 실질적인 감독권을 행사하는 반면, 중등학교는 학교장과 교사 사이에서 각 교과과의 보직교사가 중재자 역할을 담당한다는 차이점이 있다(Maguire, 1970). 실제로 초등학교는 특정 교과보다 학년을 중심으로 학사운영이 이루어지고 있는 것에 비해 중등학교는 교과별 구획이 상당 부분 나누어진 상태로 학사운영이 된다는 차이가 있다. 이로 인해 초등학교 학교장은 중등학교 학교장보다 관리적인 부문 이외에 수업과 관련된 교육 측면

에서 상대적으로 강화된 영향력을 발휘한다고 알려져 있다(정바울, 2000). 이는 교육과 보다 가까운 성격을 갖는 직무로 놓고 보면, 중등학교 학교장은 초등학교 학교장의 경우보다 어려움이 따를 수 있다는 해석을 가능케 한다.

이외에 초등학교와 중등학교는 의사결정이나 교직 내에서 갖춰야 할 실천적 전문성 차원에서 차이가 있다(박남기, 2000; 유평수, 2004). 박남기(2000)는 학교급 사이에 차이가 존재하므로 교직 전문성도 상이할 수밖에 없다는 점을 역설하였다. 초등학교는 특정 교과에 국한해 교수-학습을 구현하지 않는 특성이 강하고, 전 교과에 대한 통합적 이해를 바탕으로 수업을 구성한다. 다시 말해 초등학교는 상대적으로 교과교육의 전반을 포괄하는 실천적 전문성이 요청되고, 학생의 사회화를 위한 생활지도 관련 실천적 전문성 역시 필요로 한다(김도기 외, 2016b; 박남기, 2000). 또, 초등학교의 교직문화는 중등학교에 비해 구축되어 있는 위계에 더욱 순응하는 것(정바울, 2000)으로 여겨져 문화 면에서도 학교급 사이에 동일하지 않은 부분이 포착된다. 이러한 점을 고려하면, 학교장 역시 현장에서 직무를 수행함에 있어 재직하는 곳의 학교급이 무엇인지에 따라 서로 다른 양상이 나타날 수 있고(Hallinger & Leithwood, 1994), 이에 따라 실천적 전문성 또한 상이한 양상으로 드러날 수 있을 것이라 추정된다.

## 나. 학교장 규모

국내 학교장에 관한 최근 현황은 <표 II-1>에서 살펴볼 수 있다. 우선, 2011년부터 2020년까지의 지난 10년 간 학교장의 규모는 학교급에 관계없이 5% 미만으로 나타났다. 이와 같은 수치는 국내 전체 교원의 수를 기준으로 산출한 것으로 초·중등교육 부문에 있어 학교장 규모에 내재되어 있는 소수정예로서의 특성을 여실히 보여준다. 특히, <표 II-1>에서 볼 수 있는 것처럼 초등학교 학교장은 시간이 지남에 따라 인원이 소폭 증가하는 추세를 지속적으로 보여주고 있는데, 전체 교원에서의 비중은 3.21-3.25%의 범위 내에 있는 것으로 집계되었다. 중학교 학

교장 역시 동일한 기간 동안 시간을 거둬갈수록 인원이 점진적으로 증가하는 모습을 드러내고, 고등학교와 비교해보면 비중 측면에서 상대적으로 높은 수치를 기록함을 파악할 수 있다(2.57-2.63%). 이와는 대조적으로 고등학교 학교장은 시간이 흐름에 따라 초등학교와 중학교에 비해 인원 측면에서 소폭의 등락을 반복하는 형세를 보이고 있다. 이를 비율로 환산하면 1.68-1.75%의 규모인데, 타 학교급과 비교해 가장 낮게 나타났다. 요컨대 2010년대 국내 초·중등교육 부문을 대상으로 정리하면, 학교장의 규모는 초등학교 3.24%, 중학교 2.63%, 고등학교 1.71%의 순으로 평균값을 나타내고 있다. 초등학교에서부터 고등학교에 이르기까지 학교급이 점점 높아질수록 학교장이 전체 교원 중에서 차지하는 비율은 오히려 낮아지지만, 국내 교직에서 소수정예로서의 특성을 갖는다는 점은 변함이 없다.

한편, 설립유형에 따른 구분에 의하면, 어떤 유형의 학교에 학교장이 상대적으로 많이 분포하고 있는지를 살펴볼 수 있는 내용은 <표 II-2>에서 확인할 수 있다. 구체적으로 들여다보면, 학교급에 상관없이 2010년대 우리나라의 학교는 국립이나 사립과 비교해 공립학교가 압도적으로 높은 규모를 보이는 것으로 나타났다. 특히, 초등학교의 경우 98%를 상회해 100%의 수치에 육박할 정도의 높은 비중을 드러내고 있고, 중학교 역시 80%에 근접한 비율을 보이고 있어 상대적으로 높다는 해석이 가능하다. 고등학교의 경우, 여타의 학교급에 비해 상대적으로 낮은 편이지만, 이 역시 절반을 상회하는 수치를 기록하고 있고 60%에 근접한 모습을 보여준다. 보다 세부적으로 살펴보면, 초등학교는 2011년부터 2020년까지 해를 거둬갈수록 양적인 면에서 볼 때, 상승세를 드러냄과 동시에 비중의 상승 곡선을 나타내고 있다. 중학교도 미약하게나마 꾸준하게 학교수가 증가하고 있으며, 비중 면에서도 지속적인 상승세를 유지하고 있다. 이에 비해 고등학교는 2011년부터 2017년까지의 기간 동안 학교수가 상승 추세를 유지해 오다가 2018년과 2019년의 2년 사이에 전년대비 소폭 하락하는 양상을 보인 후, 2020년에 이르러 반등하는 모습을 보여준다.

<표 II-1> 학교급별 학교장 규모

(단위: 명, %)

	초		중		고		전체	
	인원	비중	인원	비중	인원	비중	인원	비중
'11	5,831	3.23	2,840	2.57	2,205	1.68	10,876	2.57
'12	5,855	3.23	2,862	2.58	2,229	1.68	10,946	2.57
'13	5,875	3.24	2,883	△2.56	2,284	1.71	11,042	2.58
'14	5,897	△3.23	2,909	2.57	2,292	△1.70	11,098	2.58
'15	5,934	3.25	2,935	2.64	2,305	1.71	11,174	2.60
'16	5,962	3.25	2,942	2.69	2,304	△1.70	11,208	2.62
'17	5,998	3.25	2,947	2.70	2,325	1.72	11,270	2.63
'18	6,023	△3.23	2,957	△2.69	2,322	1.73	11,302	△2.62
'19	6,051	△3.21	2,972	2.69	2,332	1.75	11,355	2.63
'20	6,084	3.21	2,983	△2.67	2,351	1.78	11,418	2.63
<b>평균</b>	5,951	3.23	2,923	2.64	2,295	1.72	10,075	2.60

- 주 1) 교원수 산출 시 기간제 교원 및 휴직 교원 포함, 강사 및 퇴직 교원은 제외  
 2) 초=초등학교 및 공민학교, 중=중학교 및 고등공민학교, 고=고등학교 및 고등기술학교  
 3) 유치원은 분석대상에서 제외  
 4) 비중=(학교장 인원/전체 교원 수)×100

자료: 한국교육개발원 교육통계서비스 교육기본통계조사(2020.4.1. 기준)

<표 II-2> 설립유형에 따른 학교급별 학교수

(단위: 개, %)

	초			중			고		
	국립	공립	사립	국립	공립	사립	국립	공립	사립
'11	17 (0.29)	<b>5,789</b> (98.40)	77 (1.31)	9 (0.29)	<b>2,498</b> (79.13)	650 (20.59)	19 (0.83)	<b>1,316</b> (57.44)	956 (41.73)
'12	17 (0.29)	<b>5,802</b> (98.42)	76 (1.29)	9 (0.28)	<b>2,509</b> (79.25)	648 (20.47)	19 (0.82)	<b>1,337</b> (57.83)	956 (41.35)
'13	17 (0.29)	<b>5,820</b> (98.43)	76 (1.29)	9 (0.28)	<b>2,521</b> (79.35)	647 (20.37)	19 (0.82)	<b>1,355</b> (58.15)	956 (41.03)
'14	17 (0.29)	<b>5,841</b> (98.43)	76 (1.28)	9 (0.28)	<b>2,537</b> (79.53)	644 (20.19)	19 (0.81)	<b>1,358</b> (58.21)	956 (40.98)
'15	17 (0.28)	<b>5,886</b> (98.46)	75 (1.25)	9 (0.28)	<b>2,555</b> (79.67)	643 (20.05)	19 (0.81)	<b>1,375</b> (58.49)	957 (40.71)
'16	17 (0.28)	<b>5,909</b> (98.47)	75 (1.25)	9 (0.28)	<b>2,561</b> (79.73)	642 (19.99)	19 (0.81)	<b>1,385</b> (58.69)	956 (40.51)
'17	17 (0.28)	<b>5,949</b> (98.49)	74 (1.23)	9 (0.28)	<b>2,568</b> (79.85)	639 (19.87)	19 (0.80)	<b>1,394</b> (58.89)	954 (40.30)
'18	17 (0.28)	<b>5,973</b> (98.50)	74 (1.22)	9 (0.28)	<b>2,569</b> (79.86)	639 (19.86)	19 (0.80)	<b>1,393</b> (58.90)	953 (40.30)
'19	17 (0.28)	<b>5,996</b> (98.51)	74 (1.22)	9 (0.28)	<b>2,571</b> (79.92)	637 (19.80)	19 (0.80)	<b>1,391</b> (58.87)	953 (40.33)
'20	17 (0.28)	<b>6,029</b> (98.51)	74 (1.21)	9 (0.28)	<b>2,582</b> (80.04)	635 (19.68)	19 (0.80)	<b>1,402</b> (59.06)	953 (40.14)
<b>평균</b>	17 (0.28)	<b>5,899</b> (98.46)	75 (1.25)	9 (0.28)	<b>2,547</b> (79.63)	642 (20.08)	19 (0.81)	<b>1,371</b> (58.46)	955 (40.73)

주 1) 초=초등학교 및 공민학교, 중=중학교 및 고등공민학교, 고=고등학교 및 고등기술학교

2) 유치원은 분석대상에서 제외

3) 괄호는 해당 학교급의 전체 학교수 대비 비율(소수점 셋째자리에서 반올림)

4) 진하게 표시한 것은 당해연도 학교급별 가장 높은 비중의 설립유형임

자료: 한국교육개발원 교육통계서비스 교육기본통계조사(2020.4.1. 기준)

## 2. 학교장 관련 법률

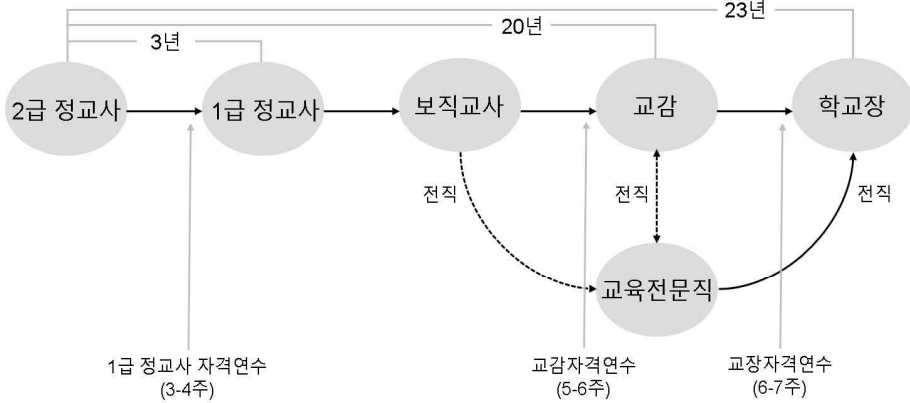
여기에서는 학교장과 연관된 법령 자료를 살펴본다. 특히, 학교장의 자격, 임용에 관한 내용과 함께 직무와 관련된 것을 정리함으로써 우리나라 학교장이 놓인 맥락에 대한 기초적인 이해를 도모하고자 한다.

### 가. 학교장 자격 및 임용 관련 법률

초·중등교육 부문의 공립학교 학교장은 교육공무원법을 중심으로 하는 각종 법령의 구속 하에 놓여 있다. 따라서 이러한 맥락을 고려해 학교장에 대한 이해를 향상시키기 위해서는 이들이 어떤 법적 환경 속에 위치해 있는지 살펴볼 필요가 있다. 이하에서는 학교장의 자격(승진체계), 임용, 능력 계발 등을 중심으로 관계 법령을 살펴본다. 우선, 학교장의 자격 기준은 초·중등교육법 제21조 제1항(교원의 자격)에 “교장과 교감은 별표 1의 자격 기준에 해당하는 사람으로서 대통령령으로 정하는 바에 따라 교육부장관이 검정(檢定)·수여하는 자격증을 받은 사람이어야 한다.”라고 명시되어 있다. 즉, 국내에서 학교장이 되기 위해서는 자격증을 소지하고 있어야 한다. 사립학교법 제52조(자격)에서는 “사립학교 교원의 자격에 관하여는 국립학교·공립학교의 교원의 자격에 관한 규정에 따른다.”라고 하여 사립학교 학교장의 자격 기준을 제시하였다. 특히, 국내 학교장으로 승진하기 위한 규정은 교육공무원법과 교육공무원 승진규정에 있는데, 연공서열을 중시하는 구조로 규정이 마련되어 있다(김명수, 2004; 신현석, 전상훈, 2007; 윤정일, 2002). 학교장 승진 임용은 교감을 대상으로 학교장 승진후보자 명부를 작성한 이후 경력점수와 근무성적평정 점수, 연수성적평정 점수 및 가산점 점수 등을 합산해 명부에 적시된 순위에 근거해 이루어진다(채정관, 2015).

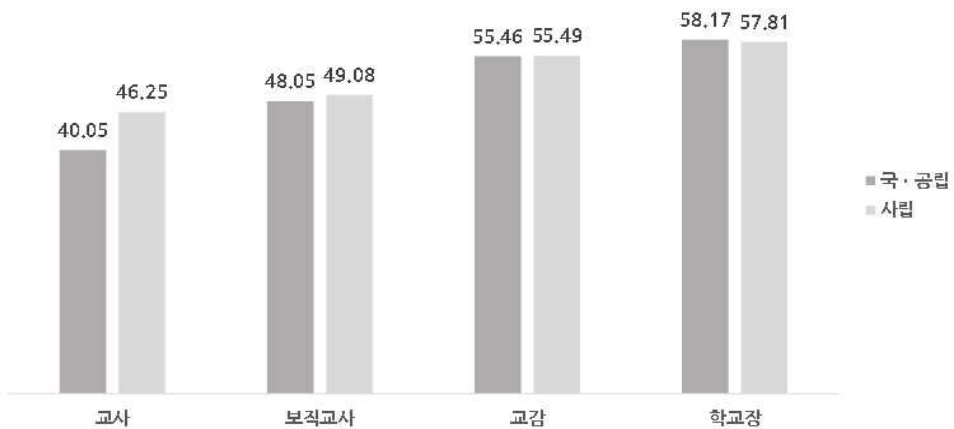
국내에서 교사 직위에서 학교장 직위로 승진 임용되기까지의 과정을 간단히 나타내면, 다음의 [그림 II-1]과 같다. 또, 중등학교의 교직 내 직위별 연령대 분포를 보면, 앞서 언급한 과정에 대한 이해에 보다 도움이 된다([그림 II-2]). 교사에서 학교장으로 승진 임용되기까지의 기간은 20

여년이라는 시간이 소요되기에 비교적 짧지 않은 편이다. 특히, 교육공무원의 정년이 만 62세(교육공무원법 §47①)임을 고려하면, 우리나라 학교장의 평균연령은 정년에 근접한 연령대라는 점도 파악할 수 있다.



[그림 II-1] 학교장 승진 임용 경력 경로

- 주 1) 2급 정교사 자격 취득을 위한 과정 이후 경로로 한정함
  - 2) 교육공무원법 제29조의4 제4항(법률 제16871호) 및 교육공무원 승진규정 제2조 제2항(대통령령 제30495호)를 근거로 수석교사 경로는 제외함
- 자료: 2020년도 교원자격검정 실무편람(교육부, 2020b)을 토대로 한 Shin(2020)의 자료를 수정



[그림 II-2] 설립유형 및 직위별 평균 연령

자료: 한국교육개발원 교육통계서비스 자료를 토대로 한 Shin(2020)의 자료를 수정

한편, 그동안 우리나라 학교장 승진규정 평정점의 변천을 시간 흐름에 따라 정리하면, <표 II-3>과 같다. 국내 교원승진제도의 시작은 1964년 이고, 제정 이후 오늘날에 이르기까지 반세기가 지난 상태이다(교육공무원 승진규정, 대통령령 제1863호; 신현석, 전상훈, 2007). 아래 <표 II-3>에서 살펴볼 수 있는 바와 같이 현재까지 40여 차례에 걸친 평정점 관련 규정이 개정되었는데, 다른 시점과 비교할 때 1997년과 2007년, 그리고 2013년에 특징적인 변화가 관측된다. 초기 개정에서 경력평정 기간이 상승했던 것과 달리, 1997년에 수행된 20번째 개정(1997.7.9.)에서 경력 평정 기간이 30년에서 20년으로 대폭 감축되었다(양규진, 2002). 이는 과거 30여년의 시간동안 점진적으로 높아졌던 총 평정기간의 산입을 줄인 첫 시도였다는 점에서 특기할 만한 점이다. 이에 대해 신현석, 전상훈(2007)은 당시까지 고착되어 있던 ‘연공서열 중심의 교원승진제도’가 ‘능력중심의 제도’로 전환되는 계기가 되었다고 언급한 바 있다. 이와 같은 전환을 계기로, 경력 평정기간은 줄곧 25년으로 이어지다가 교육공무원 승진규정 대통령령 제 20068호(2007.5.25.)에서 20년으로 줄어드는 변화를 다시 한번 겪었다. 이 뿐만 아니라 당시 경력평정의 할당 점수도 90점에서 70점으로 대폭 하향 조정되었다. 후속 개정에서는 경력과 관련해 별도의 변화상이 나타나지 않았는데, 교육공무원 승진규정 대통령령 제 24159호(2013.11.6.) 중 제41조(가산점) 제3항에 학교폭력의 예방 및 대응 관련 실적을 가산점에 포함하게 됨으로써 일정 부분 변동이 관측되었다.

다른 한편으로 학교장 임용과 관련해 교육공무원법 제29조의 2(교장 등의 임용)에 제반 사항이 명시되어 있다. 주요 사항을 중심으로 살펴보면, 학교장은 교육부장관의 제청으로 대통령이 임용함을 원칙으로 하고 있다(교육공무원법 제29조의2 제1항). 학교장 임기는 4년으로 규정되어 있고(교육공무원법 제29조의2 제2항), 한번의 중임<sup>7)</sup>이 가능하다(교육공무원법 제29조의2 제3항). 이 밖에 동법 제4항부터 제9항에 이르기까지 학교장의

---

7) 또한 교육공무원임용령 제9조의 5(교장 등의 임용) 제1항에는 “교장이나 원장으로 1차 임기를 마친 사람에 대해서는 법 제47조에 따른 정년까지 남은 기간이 4년 미만인 경우에도 특별한 결격사유가 없으면 교장이나 원장으로 다시 임용할 수 있다.”라고 보다 구체적으로 명시되어 있다.



임기 만료, 전보 등에 대한 내용이 구체적으로 열거되어 있다. 이외에도 교원으로서의 지위는 교원지위 법정주의를 천명하고 있는 대한민국헌법 제31조 제6항<sup>8)</sup>에서 그 근거를 명확히 찾을 수 있다. 마지막으로 우리나라 학교장은 국가 및 지방자치단체의 지도·감독을 받는 위치에 있는데, 이것의 근거 조항은 교육기본법 제17조<sup>9)</sup>에서 확인 가능하다.

<표 II-3> 교원 승진규정 평정점 변천

	공포일	경력평정	총 평정기간	근무성적 평정	연수성적 평정	가산점
체정	'64.07.08.	100	15	60	40	0
1	'65.03.15.	100	15	60	40	0
2	'69.12.04.	80	15	80	40	20
3	'72.12.30.	80	15	80	40	30
4	'74.08.08.	80	20	80	40	55
5	'74.05.09.	80	20	80	40	75
6	'75.08.20.	80	20	80	40	75
7	'75.12.31.	80	20	80	40	70
8	'76.12.31.	80	20	80	40	63
9	'79.02.07.	80	25	80	40	59
10	'81.08.12.	80	25	80	40	67
11	'86.04.26.	80	25	80	40	25
12	'90.02.14.	90	30	80	30	11.5
13	'91.02.01.	90	30	80	30	11.5

8) 학교교육 및 평생교육을 포함한 교육제도와 그 운영, 교육재정 및 교원의 지원에 관한 기본적인 사항은 법률로 정한다(대한민국헌법 §31⑥).

9) 국가와 지방자치단체는 학교와 사회 교육시설을 지도·감독한다(교육기본법 §17).

	공포일	경력평정	총 평정기간	근무성적 평정	연수성적 평정	가산점
14	'91.08.12.	90	30	80	30	11.5
15	'92.02.17.	90	30	80	30	9.25
16	'93.03.06.	90	30	80	30	9.25
17	'94.09.22.	90	30	80	30	11.75
18	'96.02.07.	90	30	80	30	11.75
19	'96.02.22.	90	30	80	30	11.75
20	'97.07.09.	90	25	80	30	11.75
21	'00.02.23.	90	25	80	30	11.75
22	'00.02.28.	90	25	80	30	11.75
23	'01.01.04.	90	25	80	30	11.75
24	'01.01.29.	90	25	80	30	11.75
25	'01.07.07.	90	25	80	30	12.25
26	'02.06.25.	90	25	80	30	18.5
27	'05.02.25.	90	25	80	30	18.5
28	'05.07.27.	90	25	80	30	18.5
29	'07.05.25.	70	20	100	30	13
30	'08.02.29.	70	20	100	30	13
31	'10.04.13.	70	20	100	30	13
32	'11.10.26.	70	20	100	30	13
33	'11.11.30.	70	20	100	30	13
34	'12.11.06.	70	20	100	30	13

	공포일	경력평정	총 평정기간	근무성적 평정	연수성적 평정	가산점
35	'13.01.01.	70	20	100	30	15
36	'13.03.23.	70	20	100	30	15
37	'14.11.04.	70	20	100	30	15
38	'16.01.01.	70	20	100	30	15
39	'16.12.30.	70	20	100	30	14
40	'18.09.21.	70	20	100	30	13.5

출처: 양규진(2002), 신현석, 전상훈(2007) 및 법제처(<http://www.moleg.go.kr>) 자료를 바탕으로 재구성

## 나. 학교장 직무 관련 법률

학교장 직무와 관련해 학계에서 빈번하게 언급되는 조항은 초·중등교육법 제20조 제1항이다. 여기에서는 학교장의 임무에 대해 “교장은 교무를 총괄하고, 소속 교직원을 지도·감독하며, 학생을 교육한다.”라고 적시하고 있다. 이는 학교장이 수행하는 직무의 전반을 포괄적으로 규정하고 있다는 점에서 세부적인 내용은 다른 법령을 참조할 필요가 있다. 이하에서는 각종 법령을 참고해 학교장이 해야 하는 일에는 무엇이 있는지 구체적으로 들여다본다.

먼저, 학교장은 교육과정 기록·관리의 직무를 수행해야 한다(교육기본법 §16②). 이에 대해 “학교의 장 및 사회교육시설의 설립자·경영자는 법령으로 정하는 바에 따라 학습자를 선정하여 교육하고 학습자의 학습성과 등 교육의 과정을 기록하여 관리한다.”라고 동법에 적시되어 있다. 또한 학교장은 학교 규칙 제정 또는 개정도 수행해야 하는데, 초·중등교육법 제8조 제1항에는 “학교의 장(학교를 설립하는 경우에는 그 학교를 설립하려는 자를 말한다)은 법령의 범위에서 학교 규칙(이하 “학칙”이라 한다)을 제정 또는 개정할 수 있다.”라고 명시되어 있다.

한편, 관련 법규에서는 학생 징계도 학교장의 직무 중 하나로 보고 있

는데(초·중등교육법 §18①), “학교의 장은 교육을 위하여 필요한 경우에는 법령과 학칙으로 정하는 바에 따라 학생을 징계하거나 그 밖의 방법으로 지도할 수 있다. 다만, 의무교육을 받고 있는 학생은 퇴학시킬 수 없다.”고 규정하고 있다. 동시에 학교생활기록(초·중등교육법 §25①)도 학교장의 소관으로 “학교의 장은 학생의 학업성취도와 인성(人性) 등을 종합적으로 관찰·평가하여 학생지도 및 상급학교(「고등교육법」 제2조 각 호에 따른 학교를 포함한다. 이하 같다)의 학생 선발에 활용할 수 있는 다음 각 호의 자료를 교육부령으로 정하는 기준에 따라 작성·관리하여야 한다.”라고 적혀 있다. 여기에는 인적사항, 학적사항, 출결사항에서부터 교과학습 발달상황, 행동특성 및 종합의견 등에 이르기까지 광범위한 내용이 포함되어 있다. 이 밖에 학생자치활동의 보장과 관련해 초·중등교육법 시행령 제30조에는 “학교의 장은 법 제17조10)의 규정에 의한 학생의 자치활동을 권장·보호하기 위하여 필요한 사항을 지원하여야 한다.”라고 하고 있고, 학급편성(초·중등교육법 시행령 §46)에 대해서는 동일한 학년과 학과로 할 것을 규정하고 있다.

이상에서 살펴본 항목 이외에도 학교장은 휴업일을 지정할 수 있고(초·중등교육법 시행령 §47), 수업운영방법 등을 달리할 수 있으며(초·중등교육법 시행령 §48), 학생 수료 및 졸업(초·중등교육법 시행령 §50), 학습부진아 등에 대한 교육 및 시책(초·중등교육법 시행령 §54) 등에도 영향력을 행사할 수 있다. 또, 학교운영위원회 당연직 교원위원(초·중등교육법 시행령 §59①)이며, 학교운영위원회 심의결과의 시행 등(초·중등교육법 §60), 교과용도서의 선정(교과용도서에 관한 규정 §3), 교원의 연수기관 및 근무장소 외에서의 연수 승인(교육공무원법 §41), 교원 연수 실적 및 근무성적의 평정(교육공무원법 §42) 등도 학교장이 수행해야 하는 직무이다.

마지막으로 학생과 교직원 건강검사 실시(학교보건법 §7), 학생의 보건관리(학교보건법 §9), 학생의 안전관리(학교보건법 §12) 등은 학교의

---

10) 학생의 자치활동은 권장·보호되며, 그 조직과 운영에 관한 기본적인 사항은 학칙으로 정한다.(초·중등교육법 §17).

보건과 관련된 학교장이 수행해야 할 명백한 직무의 일종이다. 학교보건법에 대해 구체적으로 살펴보면, 제7조 제1항에 학교장이 학생, 교직원을 대상으로 건강검사를 해야 한다는 내용을 명시하여 법적 근거를 마련하고 있다. 이어서 동법 제9조에는 “학교의 장은 학생의 신체발달 및 체력증진, 질병의 치료와 예방, 음주·흡연과 마약류를 포함한 약물 오용(誤用)·남용(濫用)의 예방, 성교육, 정신건강 증진 등을 위하여 보건교육을 실시하고 필요한 조치를 하여야 한다.”라고 하여 학생의 보건관리에도 힘쓸 것을 기록하고 있다. 또한 동법 제12조를 보면, “학교의 장은 학생의 안전사고를 예방하기 위하여 학교의 시설·장비의 점검 및 개선, 학생에 대한 안전교육, 그 밖에 필요한 조치를 하여야 한다.”라고 명시하고 있다.

### 3. 학교장 직무 및 역할

학교장은 직무를 수행함으로써 일정한 역할을 실현한다. 이하에서는 학교장 직무에 대해 논구한 선행연구를 살펴보고, 학교장 역할론을 고찰함으로써 학교장의 직무와 역할 사이의 관계를 시론적으로 논의하고자 한다.

#### 가. 학교장 직무

직무라는 용어의 사전적 의미는 “직책이나 직업상에서 책임을 지고 담당하여 맡은 사무”이다(표준국어대사전, 2021). 즉, 개인이 처해 있는 직업상의 위치에 따라 부여받는 일은 서로 같지 않다. 이처럼 용어가 지닌 사전적 의미에 입각해 바라보면, 교직에 종사하고 있을지라도 직무에 있어 교사, 보직교사, 교감 등은 학교장과 차이가 있을 것이라는 짐작이 가능하다<sup>11)</sup>. 이에 문제의식을 가지고 지금까지 국내 학교장의 직무를 구

---

11) 서울지역의 학교장을 대상으로 면담을 수행한 엄문영 외(2020)에 의하면

분하고자 했던 학술적 노력 또한 꾸준히 이루어졌다. 학교자율화의 새로운 흐름에 보조를 맞춰 학교교육에 대한 책무성의 요구 증가로 학교장에 관한 평가 요구도 높아졌고(이차영, 2006), 학교장 직무를 구체화하고자 하는 요구 역시 대두되었다(주삼환, 2004). 동시에 학교장 직무가 어떻게 구성되는지에 따라 양성과 선발, 임용 등의 논의에도 영향을 미칠 수 있다는 측면에서 학술적 중요성을 인정받아 왔다(주삼환 외, 2007).

이에 대한 반작용의 일환으로 관련 연구의 수행은 국내에서 활발하게 전개되었다(고전, 2000; 권혁운, 2010; 김이경 외, 2005; 이차영, 2006; 정일화, 2008; 조정원 외, 2006; 주삼환 외, 2007). 이들 연구의 공통점은 우리나라 학교장이 ‘무엇을 해야 하는지’에 대해 궁구해야 할 필요성에 착안했다는 것이다. 특히, 김이경 외(2005)의 연구에서는 실증자료를 통한 직무수행의 곤란도를 확인하였는데, 학교행정가의 직무 영역으로 ‘교육과정 및 수업운영’, ‘학생 지도’, ‘교직원 관리’, ‘학교 경영 관리’, ‘학부모 및 대외협력지원’, ‘전문성 신장 지원’ 등으로 명세화를 시도한 바 있다.

이와 같은 선행연구 중에서 대다수는 학교장 직무에 대해 법령 중심의 접근을 우선적으로 채택하고 있다<sup>12)</sup>. 이들이 주목한 것은 법령에 명시된 규정에 내포되어 있는 직무의 포괄성이다(고전, 2000; 주삼환 외, 2007). 우리나라 초·중등교육법 제20조를 들여다보면, 학교장의 임무에 관하여 “교장은 교무를 총괄하고, 소속 교직원을 지도·감독하며, 학생을 교육한다.”라고 명시하고 있다. 이는 크게 ‘교육’적인 것과 ‘관리’에 관한 것을 함께 다루고 있는 것으로 해석되는데(주현준, 2007), 앞서 정의한 학교장이 책임을 부여받고 있는 사무인 직무라 간주할 수 있다(김도기 외, 2016b; 나민주 외, 2009). 하지만, 위와 같이 대강화되어 있는 법령상

---

학교장은 “마지막 결정권자”, “교감하고 달리”, “교무와 행정을 같이 관장”(p.39) 등의 표현을 통해 타 직위와의 구별을 짓고 있었다. 더 나아가 이와 같은 학교장의 특성에 맞춤형된 연수를 필요로 하고 있다는 점도 발견되었다(엄문영 외, 2021).

- 12) 학교장 직무에 대해 법령에 의거해 분석하는 접근은 연구자마다 견지한 시각의 차이에서 기인하는 결과 간 편차를 줄일 수 있다는 면에서 다른 접근 대비 비교우위를 갖는다(박상완, 2018; 안길훈, 2008).

의 기술로 인해 논자에 따라 이를 해석하는 과정에 재량이 개입할 여지가 있다는 점은 주의가 요구되는 부분이다(정일화, 2008)<sup>13)</sup>. 이처럼 관련 연구들에서는 법령 진술의 추상성을 일종의 입법적 불비로 파악하고, 이를 학교장 직무를 법규적 접근으로 구체화하는 과정에 있어 제약이라고 파악하였다. 다만, 고전(2000)의 연구에서는 당시 제정되어 있던 법령들을 망라해 해제하는 접근을 취함으로써 학교장의 직무를 ‘학교기획관리’, ‘교수·학습 지도’, ‘교직원 관리·감독’, ‘사무·시설·설비관리’, ‘대외협력 지도’로 비교적 상세히 제시하였다.

한편, 학교장 직무를 구체화하고자 한 학술적 노력은 법령 중심의 접근 이외에도 역사적 접근, 교장 양성과정을 분석하는 접근, 직무수행 기준 중심의 접근, 과업 중심의 접근, 교장의 실제 활동을 분석하는 접근 등으로 다각화되어 나타났다<sup>14)</sup>. 이들 접근은 상호 배타적인 속성을 가지

---

13) 서정화 외(2003)의 전문서에는 교무를 학교경영의 제반 직무로 지칭하면서 교무와 서무로 양분해 제시하였다. 이에 따르면 교무는 학교교육을 위한 계획의 수립에서부터 학습지도를 포함해 교육적 속성이 짙은 반면, 서무는 시설, 인사 등의 관리와 같이 관리적 속성이 강하다. 여기서 더 나아가 이차영(2006)은 교무를 학교에서 나타날 수 있는 일체의 직무로 정의하면서 소속 교직원에 대한 지도·감독과 학생 교육을 포괄하는 것으로 간주해야 하므로 교무를 통할한다는 것은 학교장이 학교 대표로서 모든 직무에 대한 책임수행을 강조한 것이라 역설하였다. 한편, 최근 개최된 한국교육행정학회 연차학술대회(2018.12.1.)에서 하봉운 교수는 토론자로 나서 통할은 상급자와 하급자 사이에서 발생하는 용어로 하급자에 대한 행위 지휘와 조정을 내포하는 것이라 하면서 이것이 행정기관 간, 대인 간 관계에서 모두 적용 가능한 용어라고 해석한 바 있다. 요컨대 교무를 통할한다는 것의 의미는 학교와 연관되어 있는 제반 업무를 관리하는 것이라 풀이된다(다만, 기존 ‘통할’이 ‘총괄’로 용어가 변경되는 개정이 최근인 2021년 3월 23일자로 이루어짐).

14) 이들 접근 방식의 분류는 과거 문헌에서부터 열거되어 온 구분이 고착화된 상태인데, 접근 방식 사이의 경계가 명료해 각자 확연하게 분리된다기보다 상호 중첩되는 부분을 포착할 수 있다. 즉, 접근 방식 사이의 배타성이 뚜렷하다기보다 연구에서 둘 이상의 접근을 꾀하였음에도 보다 중점을 둔 접근 방식을 전면에 부각시킨 것이다. 따라서 이 연구에서는 ‘-적’ 접근의 표현보다는 ‘-중심’의 접근이라고 기술하였음을 미리 밝혀둔다.

고 있다기보다 중첩되는 지점을 확인할 수 있는데, 교장 자격 기준을 검토하는 접근과 과업에 의한 접근은 국내에서 이루어진 연구의 상당 부분을 차지하고 있다(권혁운, 2010; 정일화, 2008; 조경원 외, 2006; 주삼환 외, 2007). 이와 동시에 종전의 연구는 사변적인 담론 수준에만 머무르지 않고, 실증자료에 기반을 두고 분석결과를 도출하고자 한 특성도 보이고 있다. 관련 연구들은 학교장의 직무표준을 설정하는데 정책적 노력을 기울여 온 미국의 사례에 착안해 수행되었다는 특성을 공통적으로 가지고 있다. 특히, 미국 사회 맥락 속에서 생겨난 ISLLC<sup>15)</sup>라는 표준을 바탕으로 분석의 의의를 정당화시키고자 한 노력이 자주 목도되었다. 이에 대해 자세하게 살펴보면 아래 내용과 같다.

먼저, 조경원 외(2006)의 연구는 ISLLC를 토대로 우리나라 학교장에게 필요한 핵심역량을 도출하고자 현장 전문가들과의 협의를 하였다. 이를 통해 학교장 직무를 ‘수업과 교육과정’, ‘교직원 인사’, ‘학생인사’, ‘재정·시설·사무관리’, ‘지역사회와 대외관계’로 제시하였다. 다음으로 주삼환 외(2007)의 연구에서는 ISLLC의 국내 적용 가능성을 검토한 후, 척도 타당화 작업을 거친 끝에 학교장의 직무수행 척도를 개발하였다. 이와 동시에 개발한 척도를 학교장에게 배부하고 분석해 유의미한 결과를 도출하였다. 특히, 학교장 직무에 대해서는 ‘학교관리(학교계획, 시설, 설

---

15) ISLLC는 수정을 거친 끝에 PSEL(Professional Standards for Educational Leaders)로 2015년 10월에 명칭을 달리하였다. 특히, 기존의 6가지 영역을 10개로 확장했다는 점이 차별화된다. NPBEA(The National Policy Board for Educational Administration)에서 승인된 2015 PSEL에 포함된 영역에는 ① 사명, 비전, 핵심가치(Mission, Vision, and Core Values), ② 윤리와 전문적 규범(Ethics and Professional Norms), ③ 공평성과 문화적 대응성(Equity and Cultural Responsiveness), ④ 교육과정, 교수-평가(Curriculum, Instruction, and Assessment), ⑤ 학생 돌봄 및 지원의 학교공동체(Community of Care and Support for Students), ⑥ 학교 구성원의 전문적 역량(Professional Capacity of School Personnel), ⑦ 교직원을 위한 전문적 공동체(Professional Community for Teachers and Staff), ⑧ 가정과 지역사회의 유의미한 연계(Meaningful Engagement of Families and Community), ⑨ 운영 및 관리(Operations and Management), ⑩ 학교교육 향상(School Improvement) 등이 있다(<https://www.ndcel.org> 참조).



비, 서무, 회계), ‘학교와 지역사회 관계’, ‘학교비전 촉진·행정가의 윤리’, ‘학교문화와 수업 프로그램’ 등으로 구별하였다. 또, 정일화(2008)에서는 ‘학교비전’, ‘학습문화’, ‘학교관리’, ‘지역관계’, ‘윤리상황’ 등의 다섯 가지 영역으로 학교장의 직무를 구분한 바 있고, 권혁운(2010)은 ISLLC에서 제시한 표준을 준거로 ‘학교 비전’, ‘학교 문화와 수업프로그램’, ‘관리’, ‘학부모 및 지역사회와의 협력’, ‘윤리적 태도’, ‘전체적 상황 인식 맥락’ 등으로 학교장의 직무를 유목화하였다. 이들 연구 모두 법적인 접근으로부터 도출해내기 쉽지 않았던 학교장 직무를 실증자료가 동반된 문헌 분석을 통해 구체화한 의의를 가진다. 하지만, 미국의 사정에 근거해 만들어진 표준을 있는 그대로 국내에 적용하고자 했다는 점에서 탈맥락적이라는 비판을 제기할 수도 있다. 이러한 맥락에서 Murphy(2005)는 ISLLC에 제시되어 있는 학교장 직무 중에서 경험적인 연구의 기초가 상당 부분 사장된 채로 나열된 것이 있음을 강조하면서 기준 적합성에 관한 의문이 따른다고 하였다.

학교장 직무는 교원능력개발평가 평가기준에 제시되어 있는 항목을 통해서도 살펴볼 수 있다. 이와 관련한 연구(김도기 외, 2016b; 유길한, 2018)도 최근 들어 이루어졌는데, 김도기 외(2016b)에서는 학교장을 평가하기 위해 국가적인 수준에서 마련한 기준을 검토한 끝에 ‘학교경영목표 관리’, ‘교육과정 편성·운영’, ‘창의·인성 학생관리’, ‘교실수업 개선’, ‘자율 장학 운영’, ‘교원 인사 관리’, ‘시설관리’, ‘예산 편성·집행’ 등으로 학교장의 직무를 분류하였다. 이와 유사하게 유길한(2018)도 2017년에 교육부에서 제공한 교원능력개발평가 초·중등 교장평가 기준을 참고해 김도기 외(2016b)의 구분과 동일한 방식으로 정리한 바 있다. 이 같은 접근은 국가 차원에서 학교장에게 기대하는 역할에 따른 직무를 표명하고 있다는 측면에서 공식적 성격을 갖는다. 그럼에도 평가 항목으로 제시되어 있는 것 중에는 그동안 학계에서 논의된 직무의 일부가 배제되어 있는 것을 확인할 수 있다. 예컨대 학교를 둘러싼 외부와의 관계인, ‘대외관계’는 위의 항목에서 찾아볼 수 없다.

<표 II-4> 학교장 직무

구분	내용
고전 (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교기획관리, 교수·학습 지도, 교직원 관리·감독, 사무·시설·설비관리, 대외협력 지도</li> </ul>
서정화 외 (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정운영, 교내 장학, 학생지도, 인사관리, 사무관리, 시설 및 매체관리, 대외관계</li> </ul>
김이경 외 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 및 수업운영, 학생지도, 교직원 관리, 학교 경영 관리, 학부모 및 대외협력지원, 전문성 신장 지원</li> </ul>
이차영 (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교 발전의 비전, 교수-학습지도, 교내 조직 관리, 인적 자원 관리, 물적 자원 관리, 대외 협력</li> </ul>
조경원 외 (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업과 교육과정, 교직원 인사, 학생인사, 재정·시설·사무관리, 지역사회와 대외관계</li> </ul>
주삼환 외 (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교비전 촉진, 학교문화와 수업프로그램, 학교관리, 학부모와 지역사회의 관계, 행정가의 윤리</li> </ul>
정일화 (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교비전, 학습문화, 학교관리, 지역관계, 윤리상황</li> </ul>
권혁운 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교비전, 학교 문화와 수업프로그램, 관리, 학부모 및 지역 사회와의 협력, 윤리적 태도, 전체적 상황 인식 맥락</li> </ul>
김도기 외 (2016b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교경영목표관리, 교육과정 편성·운영, 창의·인성 학생관리, 교실수업 개선, 자율 장학 운영, 교원 인사 관리, 시설관리, 예산 편성·집행</li> </ul>

출처: 선행연구의 결과를 바탕으로 연도순 요약·정리

선행연구에서 제시한 학교장 직무를 정리하여 나타내면, 위의 <표 II-4>와 같다. 이상에서 살펴본 바와 같이 학교장으로서 수행해야 하는 직무는 크게 교육과 관련된 부분(교육과정, 장학 등)과 관리적인 측면(인사, 사무, 시설 등의 관리)에 특화된 것으로 구별할 수 있다. 학교장으로 승진 임용되고 나서 수행해야 하는 직무는 “교육지도자”이면서 동시에 “학교 관리자”의 역할을 실현할 것을 내포하고 있다(조용환, 1998: 120). 학교장 직무수행의 상당 부분은 즉각적인 사안 처리에 집중되어 있다는 점(Sebastian et al., 2018)을 감안하면, 각 직무 영역이 상호 간에 배타적으로 분리되어 특정 부문에 국한된 것이라는 해석보다 연속선상에 존재하고 상보적 관계 하에 있다고 이해할 필요가 있다.

## 나. 학교장 역할론

학교장 직무 관련 연구는 최근까지 지속적으로 수행되어 왔다. 반면, 학교장 역할에 관한 학술적 관심은 상대적으로 높지 않았다. 학교장 직무를 분류하고자 했던 선행연구에서 ‘역할’과 ‘직무’를 혼용함으로써 혼선을 빚는 한계가 발견되는 것도 이에 대한 탐색이 결여된 것에서 기인한다. 학교장 역할은 직무와 함께 실천적 전문성 개념에 기여하는 바가 있다는 점(김도기 외, 2016b; 김이경, 2013; 박상완, 2019; 조대연 외, 2010; 주삼환 외, 2007; Parry, 1996)에서 이 연구의 목적을 달성하기 위해 학교장 역할론에 대한 탐색이 필요하다. 특히, 선행연구에서 직무와 역할과 관련해 혼선을 야기했던 점을 해결할 필요성을 발견하였기에 직무와 역할 간의 관계를 설정함으로써 분석결과의 해석을 정교화하는 데 도움을 제공하고자 한다. 이를 통해 이제까지 학교장 역할과 직무의 뚜렷한 구분을 결여한 선행연구와의 차별성을 보다 선명하게 드러내고자 한다.

우선, 역할이라는 개념은 역할 기대와 분리해 고찰할 필요가 있다(이차영, 2006; 정일화, 2008). 역할은 이를 직접 실현하는 사람에 대한 주변의 기대가 개념 안에 이미 반영되어 있다는 점에서 목표지향적 성격을 갖는다(임선빈, 2015). 예컨대 개인에게 주어진 직무를 하는 과정에서 무엇에 관심을 두고 어떤 방식을 취택하는지의 여부는 타인의 역할 기대로

부터 독립적이지 않다. 이를 학교장이라는 직위로 옮겨 와 논의를 이어 가면, 학교장의 역할이란 “교장이라는 직책에 대하여 가지게 되는 일체의 기대로서, 규범적이고 일반적인 광의의 개념이라 한다면, 교장의 직무는 교장이 수행해야 하는 보다 구체적인 업무로서 기능적인 개념에 보다 가깝다”(서정화 외, 2003: 19)고 볼 수 있다.

또한 역할은 직무로부터 유리되어 존재하는 개념이 아니다. 역할과 직무는 동떨어져 존재할 수 없는 것으로 학교장 역할은 이에 수반되는 직무에 귀속되는 특성을 가진다(백승관, 2012)<sup>16)</sup>. 직무는 조직 목표의 달성을 피하기 위해 특정 직위에 주어지고 있는 일을 뜻하는데(주삼환 외, 2007), 주어진 일을 함으로써 그것의 목적인 역할을 실현하는 것이기에 역할은 목적 중심적인 반면, 직무는 결과 중심적이다. 이를 고려하면, 역할은 직무의 수행을 통해 실현되는 속성을 내장하고 있다(정일화, 2008).

이 같은 역할을 둘러싼 주체는 그것을 수행하는 ‘역할수행자’와 역할에 대해 특정한 기대를 가진 ‘역할전달자’, 그리고 이를 둘러싼 ‘환경’ 등으로 크게 구분할 수 있다. 역할은 ‘역할수행자’를 대상으로 한 기대를 뜻하는 ‘규정된 역할’과 역할수행자 역할에 관한 스스로의 인식인 ‘주관적 역할’, 역할수행자가 실제로 수행하는 ‘실행하는 역할’ 등으로 차원을 나눌 수 있다(Griffith, 1979). 환경 또한 학교장의 역할을 논할 때 핵심 중 하나로, 오늘날에 접어들면서 학교장은 교수-학습에 영향력을 제공할 수 있는 리더십 역량을 보유할 것을 요구받고 있다. 이러한 환경의 변화에 대해 Hale & Moorman(2003)은 과거의 학교장에게 필요했던 관리일변도의 역할을 넘어서서 교수-학습 관련된 실천적 전문성도 보유할 것을 요구하는 현재의 추세는 학교장이 추구해야 할 이상의 변화를 촉진한다고 하였다. 이는 비교적 최근의 연구인 Norberg(2019)에서도 다시 한번 확인할 수 있다. 국내에서도 단위학교 외부의 변화로부터 촉발되는 흐름으로 인해 학교장 역할이 변동하고 있음을 강조한 연구들(박상완,

---

16) 역할과 직무는 특정 개인이 맡아 해야 할 일이라는 점에서는 특성을 공유하지만, 직무 중 어디에 보다 중점을 두고 어떻게 일을 하는지에 관한 관점이 역할에 내재되어 있어 차이를 드러낸다(이차영, 2006).

2018; 박주형, 정성수, 2011; 유길한, 2018 등)이 이루어졌다.

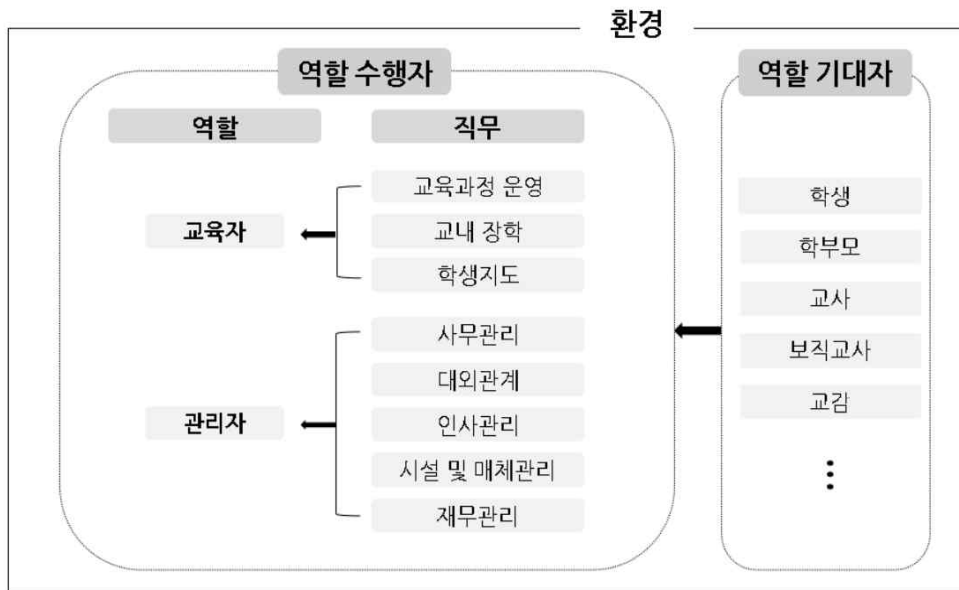
한편, 흔치 않지만 학교장 역할을 모색해 유형화를 시도한 연구도 종종 찾아볼 수 있다(유재환, 2014; 이찬 외, 2017; 조용환, 1998 등). 조용환(1998)은 학교장을 대표하는 역할로 교육지도와 학교관리를 제시하면서 ‘교육자’와 ‘관리자’로 양분하였고, 이차영(2006)은 학교장 역할을 ‘경영 관리’와 ‘교육적 지도’로 구분하였다. 이와 비슷하지만, 유재환(2014)은 학교장 역할로 ‘교육자’와 ‘행정가’ 외에 ‘관리자’를 추가하였다. 이와 같은 취지에서 이찬 외(2017)에서는 학교장 직무수행에 관한 중요도 인식을 기초로 ‘교육자’, ‘행정가’, ‘관리자’ 등으로 역할을 제시하였다.

국내 사정과 달리 해외에서는 학교장 역할이 교육개혁의 흐름 속에서 관리와 교육리더십 사이의 갈등 양상이 노출되었다는 연구결과(Whitaker, 2003), 학교장이 점차 ‘교수-학습’으로부터 멀어지고 있다는 연구결과(Barth, 1988; Brown, 2005; Cuban, 1988; Pierce, 1935; Rousmaniere, 2007)가 제시된 바 있다. 또한 다소간 근소한 차이는 나타나지만(Beck & Murphy, 1993; Hallinger, 1992) 학교장의 본질적 역할은 교육을 둘러싼 환경의 변화와 관계 없이 “관리자(manager)”, “행정가(administrators)”, “장학가(supervisors)”, “교수리더십 발휘자(instructional leaders)”, “정치가(politicians)” 등으로 거의 일정하게 유지되고 있다는 연구결과(Kafka, 2009: 321)도 보고되었다.

요컨대 학계에서 논의된 학교장의 역할은 큰 틀에서 교육 부문과 직접적으로 관련된 것, 교육 부문의 실행을 간접적으로 조력하고 지원하는 부분과 관련된 것 등으로 구분할 수 있다. 바꾸어 말하면, 학교장 역할은 그동안 교육자 역할과 관리자 역할로 구별되어 논의가 발전되어 온 것이다. 이는 학교장 역할이 “교육(지도)자”와 “학교관리자·행정가·경영자·최고 집행자”로 나눌 수 있다고 밝힌 박상완(2018: 180)의 내용과 맥을 같이 한다. 이 역시 교육자 역할과 그 외의 것을 실현하는 역할로 구분했다는 점에서 본문의 내용과 다르지 않기 때문이다. 다만, 문제는 이러한 내용을 담론 수준에서 논하는 데 머무른 연구가 대부분이며, 실증자료 수집에 기초해 분석한 연구는 거의 찾아볼 수 없다는 것이다.

위와 같은 제약에도 불구하고 관련된 문헌에서 분류한 학교장의 역할

유형을 바탕으로 학교장이 수행해야 하는 직무와 연관지어 정리하면 다음과 같은 구분이 가능하다. 오늘날 학교장은 학생, 학부모, 교사 등의 다양한 역할 기대자로부터 역할 수행에 대한 요구를 받는다. 요청받는 역할과 실제 실현하는 역할 사이에 괴리가 있을 수 있으며, 그것의 실현은 직무를 수행하는 것에서부터 시작된다. 먼저, 교육자로서의 학교장 역할은 타 직무에 비해 교수-학습에 직접적으로 관련된 교육과정 운영, 교내 장학, 학생지도 등을 상대적으로 중요하게 간주하는 경우에 실현하게 될 가능성이 높다. 이와 달리 관리자로서의 학교장 역할은 공문서 등의 문서 관리 활동인 사무관리와 대외관계 직무, 그리고 인사관리, 시설 및 매체관리, 재무관리 등의 직무에 보다 높은 관심을 가진 경우에 실현가능성이 보다 높은 것이라 볼 수 있다. 물론, 학교장이 실제 단위학교를 이끌어 나가는 과정에서 수행하는 직무는 특정 상황에서 복합적으로 전개될 가능성이 있음을 고려하면, 동시에 두 가지 측면의 역할이 실현될 확률도 충분히 존재한다. 이상에서 살펴본 내용을 바탕으로 학교장 직무, 역할에 대해 도식화하면, 다음의 [그림 II-3]과 같다.



[그림 II-3] 학교장 직무와 역할의 관계

## 4. 학교장 전문성

학술 논의의 흐름과 실제 현황을 고찰하는 과정은 학교장 전문성을 이해하는 데 유용하다. 여기에서는 학술적 차원에서 전문성, 더 나아가 학교장 전문성 논의가 어떤 양상으로 전개되어 왔는지 정리하고 해당 개념 관련 국내 맥락은 어떠한지 알아본다. 또, 이와 연관된 국내·외 선행 연구를 살펴봄으로써 향후 학술적 논의가 필요한 지점을 도출한다.

### 가. 전문성 논의 동향

교육인사행정 차원에서 인력을 선발하고, 충원하는 수준인 규범적 전문성 수준에서 전문성 논의를 종료하지 않고 입직 후 교육 및 훈련으로까지 연장하는 방향을 고려하면, 실천적 전문성까지 논의의 폭을 확장시킬 수 있다(송광용, 1998; 주현준, 2007). 다시 말하면 해당 직위와 관련해 법령상 개인이 보유한 자격이라고 볼 수 있는 규범적 전문성으로 논의의 맥락을 국한시키지 않고 향후 지속적으로 발달시켜 나갈 수 있는 실천적 전문성에도 초점을 맞출 경우, 개인이 직업세계로 진입한 순간에서부터 그 이후의 삶으로까지 전문성 논의는 확대된다.

과연 과거부터 현재까지 축적되어 온 전문성 관련 학계의 논의는 위와 같은 교육인사행정 차원의 필요에 부합하며 수행되어 왔다고 볼 수 있는가? 교육행정학계에서는 조석훈(1998)이 당시까지의 선행연구에서 전문성 개념이 단일 개념으로 사용되지 않고 있다는 사실을 지적한 바 있다. 당해 연구에서는 선행연구에서 전문성의 의미가 엄밀하고 일관되게 활용되지 않음으로 인해 혼선을 야기했다는 점을 밝혔다. 이 연구로부터 대략 20여년이 지난 후에 조석훈(2016)은 다시 교육행정학 분야로 범위를 좁힌 뒤, 학계 내에서 전문성 용어가 의학계의 ‘줄기세포’와 같이 거의 제한 없이 활용되어 왔음을 지적하였다. 다시 말해 교육행정학계 내 전문성 논의의 방향성 상실을 간접적으로 비판한 것이다. 이는 전문성 용어 정의의 일관성 부재에 관한 지적이라는 점에서 앞선 연구인 조석훈(1998)에서 논한 바와 유사한 맥락에 있다는 평가를 내릴 수 있다.

특히, 조석훈(2016)은 이제까지 산재되어 있어 갈래의 정리가 쉽지 않았던 전문성 관련 연구를 크게 규범적 전문성과 실천적 전문성을 다룬 것들로 구별해 논의의 큰 줄기를 제시했다는 점에서 학술적으로 의의를 갖는다.

이러한 전문성에 대한 관심은 최근까지도 이어지고 있다. 일례로 한국교육행정학회는 2018년 연차학술대회를 개최하는 과정에서 주제를 ‘학교행정가의 전문성과 리더십’으로 설정해 다시금 해당 주제에 대한 학계의 관심을 고조시킨 바 있다(한국교육행정학회, 2018)<sup>17)</sup>. 당시, 기획주제 발표논문을 정려해 학술지에 게재한 박상완(2019)의 경우, 앞서 살펴본 조석훈의 연구에서 제시한 것 중 일부에 대해 비판을 가하긴 했으나, 대부분의 논의를 수용하는 모습을 보인다. 동시에 해당 연구에서는 학교장 전문성<sup>18)</sup>을 살피는 데 있어 유용한 관점을 제공한다. 예컨대 학교행정가가 수행해야 하는 직무에 대한 내용, 해당 직무를 수행하는 데 필요한 학교행정가의 전문성, 그리고 이를 기르기 위한 방법을 논의하였다. 이를 놓고 보면, 해당 연구에서 의미하는 전문성이란 직무와 불가분의 관계에 있고, 그것을 수행하는 것과 밀접한 관계를 갖는 실천적 전문성임을 알 수 있다. 다만, 위 연구는 학교행정가라는 용어의 사용에 있어 학교장을 별도로 분리하지 않았기에 전문성 주체 구분이 다소간 모호한 측면이 있다. 또, 학교장의 실천적 전문성이 발달하는 과정에 대한 탐색이 본격적

---

17) ‘학교행정가의 전문성과 리더십’이라는 주제에서 살펴볼 수 있듯이, 국내 학계 내에서는 전문성과 리더십의 의미를 별도로 구분하고 있다. 학계에서 통용되는 리더십 개념은 ‘영향력’의 의미를 내포하고 있는데(김성열, 2019; 백현기, 1958; 주현준, 2014; Leithwood et al., 2020), 이 연구에서의 실천적 전문성은 특정 직위를 가진 자가 수행해야 하는 직무와 관련된 기능적인 관점에 터해 있다는 점에서 양자 간 구별의 실익이 있다. 구체적으로 리더십을 발휘하는 것, 즉 팔로워에 대한 리더의 리더십 행사 역시 학교장이 수행하는 직무의 일종으로 간주한다면, 리더십을 증진시키기 위한 여러 가지 노력 또한 학교장 으로서 실천적 전문성을 발달시키기 위한 활동으로 평가할 수 있다.

18) 서울지역의 학교장 면담을 수행한 엄문영 외(2020)의 연구에서는 학교에 산적한 여러 직무에 있어 학교장 스스로 전문가로 인식하고 있다는 점을 간접적으로 밝혀내기도 하였다.



으로 이루어지지 않은 점도 한계라는 지적이 가능하다.

이처럼 조석훈(1998)의 연구가 나온 이래 20년이 넘는 시간이 경과했음에도 지금까지 학계에 축적된 전문성 논의는 규범적 전문성과 실천적 전문성에 의해 주도되어 왔다는 것이 중론이다. 또, 개인이 직업을 가지게 된 이후의 실천적 전문성 발달에 대한 논의보다 직업을 갖기까지 자격을 갖추는 규범적 전문성 논의가 강조되어 왔다. 요컨대, 전문성 논의의 커다란 흐름 두 가지 중 하나는 전문직적 속성에 비중을 두면서 주로 입직 이전의 자격요건과 연관되고, 다른 하나는 직무의 수행과 관계된 실천적 관점에서 논함과 동시에 입직 이후의 내용과 관련되었는데(박상완, 2019; 조석훈, 2016), 그동안 학계의 논의는 전자에 상대적으로 집중되었다.

여기서 규범적 전문성은 실천적 전문성과 차별화된다. 규범적 전문성은 주로 실증적으로 개념을 규정한다기보다 관계되어 있는 자들의 염원이 내포되어 있다. 예컨대 교육 관련 위원회를 구성한다고 할 때 보다 다수의 참여를 장려하는 민주성의 원리에 대치되는 전문가 위주의 구성을 취하여야 한다는 논리(고전, 2003; 손희권 2004; 신현석, 2010; 이형행, 1983)나 미성숙한 존재로 대변되는 학생을 보호하는 의미로서 교원의 권위가 갖는 상대적인 지위를 논하는 측면이 있다(송광용, 2001; 염철현, 2002). 이외에도 관료제 하에서 요구받는 통일성의 압력과 대비되는 의미로서 전문적인 권위를 상징하는 뜻으로도 활용되었다(배상훈, 홍지인, 2012; 오승희, 박세훈, 2007; 박우진, 2004; 주현준 외, 2013). 즉, 규범적 전문성은 특정한 직업군에 입직하는 데 필요한 자격과 관련되어 있다. 이와 같은 양상에 대해 조석훈(2016)은 교육에 대한 외부로부터의 존중 내지 동경이나 교육 분야의 독립적 특성이 반영된 채로 규범적 전문성 논의가 맥을 이어왔다고 정리하였다.

한편, 실천적 전문성 역시 규범적 전문성과 구분이 가능하다. 실천적 전문성은 실제 하는 일에 보다 근접한 개념이다. 이 뿐만 아니라 실천적 전문성은 규범적 전문성에 비해 전문성을 갖춘다는 것의 의미가 무엇인지 세부적으로 드러내는 데 보다 관심을 집중하는 것으로 그것의 개념과

구성요인에 대한 시각을 제공한다(박상완, 2019). 이 같은 관점에서 실천적 전문성을 논구할 때에는 어떤 종류의 지식과 기능, 태도 등을 개인이 보유해야 그것을 확보하고 있는 것인지에 논의의 중심을 둘 수 있는데, 국내에서는 관련 내용의 합의가 미흡한 편이었다.

이와 비슷한 맥락에서 선행연구(김이경, 2013; 박상완, 2019 등)에서는 주어진 과업을 성공적으로 수행하는 차원에서의 전문성 논의인 실천적 전문성이 본격적으로 학계에서 다루어져야 한다는 점을 역설하였다. 이러한 관점은 개인이 특정 직위에서 실제 수행해야 하는 것에 방점을 두는 입장을 취하므로 개인이 처한 맥락 속에서의 전문성 논의를 이끌어가는 데 이점이 있다(박선행, 2005). 이는 규범적 전문성이 다소간 이상적인 관점에서 접근해 탈맥락적일 수 있다는 점과 비교할 때, 상대적으로 부각되는 특징이다. 전문성의 주요 관점 두 가지에 대해 전술한 내용을 바탕으로 비교하면, 다음의 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 전문성 관련 주요 관점 비교

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

출처: 상술한 선행연구를 바탕으로 요약·정리

## 나. 규범적 전문성과 실천적 전문성의 관계

상술한 바와 같이 이 연구에서 다루는 규범적 전문성은 학교장이 되기 위한 최소한의 법적 자격을 의미하고, 실천적 전문성은 학교장 직무의 성공적인 수행을 위해 필요한 지식, 기술, 태도 등을 뜻한다<sup>19)</sup>. 국내 맥락 하에서 전자는 학교장이 되기 위한 최소한의 자격을 갖추면 성취할 수 있는 것인데 비해, 후자는 학교장이 되고 나서 해야 하는 것에 대한 결과와 보다 연관되어 있다. 다시 말해 양자는 개념상으로 볼 때 개인이 특정한 직업에 입직하는 시점을 전후해 정의할 수 있으며, 각각 다른 기준에 따라 논할 수 있는 특성을 갖는다.

전문성 보유 차원에서 이상적인 모습은 규범적 전문성과 실천적 전문성 모두를 확보한 상태라 할 수 있을 것이다. 이를 고려하면, 규범적 전문성과 실천적 전문성의 유무에 따라 다음의 네 가지 유형으로 분류가 가능하다([그림 II-4] 참조).

		규범적 전문성	
		유	무
실천적 전문성	유	유형 I	유형 III
	무	유형 II	유형 IV

[그림 II-4] 전문성 보유 유형

19) 후술하겠지만, 이 연구에서의 실천적 전문성은 직무역량이나 리더십 역량까지 포괄하는 개념이다. 자세한 내용은 '마. 선행연구 분석'에서 확인할 수 있다.

여기서 유형 I은 두 가지 전문성을 모두 갖추었다는 점에서 가장 이상적인 유형이다. 이와는 정반대의 사례로 유형 IV는 양자 모두가 확보되지 않은 상황을 의미한다. 한편, 유형 II와 III은 두 가지 전문성 중 어느 하나가 부족한 경우를 보여주는데, 이 연구에서 문제의식을 가지고 있는 유형은 II에 해당한다. 즉, 규범적 전문성은 보유하고 있으나 실천적 전문성이 부족하다고 여겨지는 현실의 개선을 도모해 이상적인 상태인 유형 I을 추구하고자 하는 것이다. 다만, 유형 III은 교장자격증 미소지자에 해당하는 사례인데, 교장공모제 내부형이 아닌 국내 교직 승진체계에 초점을 맞춰 분석하는 이 연구의 범위에서는 포착되지 않는다.

물론, 규범적 전문성과 실천적 전문성이 상호 완벽히 분리해 논할 수 있는 성격의 것인지에 대해서는 재고의 여지가 있다. 두 가지 전문성 사이에 상관관계가 통계적으로 유의미하게 존재한다거나 어느 하나의 것이 선행해 후행하는 것에 인과 추론적인 차원에서의 영향력이 존재한다는 논의는 아직까지 본격적으로 수행된 적이 없기 때문이다. 즉, 이들 두 가지 전문성 개념 간 관계는 학술적 미비 상태에 있다.

그럼에도 이들 사이의 관계를 시론적으로 탐색한 연구는 종종 이루어졌다. 예컨대 국내에서는 채정관(2015)의 연구에서 실증적으로 분석을 시도한 바 있고, 국외에서는 Hargreaves & Fullan(2012)이 관련 담론을 전개하였다. 이들은 규범적 전문성과 실천적 전문성이라는 용어를 직접적으로 언급하지는 않았지만, 문맥상 일맥상통하다는 점에서 관련 사례라 볼 수 있다. 보다 세부적으로 채정관(2015)에서는 학교장의 학위취득 효과성을 분석하였는데, 이는 이 연구에서 논하는 규범적 전문성의 실천적 전문성에 대한 효과를 탐색하는 것과 같은 이치이다. 물론, 해당 연구에서 드러난 결과에 의하면 두 가지 전문성 사이의 관계는 없는 것으로 해석된다. 구체적으로 학사와 석사, 박사 학위취득에 따른 전문성의 차이가 통계적으로 유의미하게 드러나지 않았다. 다만, 이 연구를 통해서도 규범적 전문성을 학위취득이라는 하나의 요소로만 해석할 수밖에 없다는 점에서 명백한 한계가 있다. 한편, Hargreaves & Fullan(2012: 80)에서는 규범적 전문성과 실천적 전문성 사이의 관계 모색이 향후 이루어질 필요

성을 역설하였다. 특히, 이들은 실천적 전문성에 조응하는 “전문적으로 직무를 수행하는 것(being a professional)”과 규범적 전문성과 상통하는 “전문적 지위(be a profession)”를 언급하였는데, 이들이 시너지를 발휘할 수 특성을 내장한 개념이라고 보았다. 요컨대 규범적 전문성과 실천적 전문성의 관계는 선순환의 가능성이 잠재되어 있다.

#### 다. 실천적 전문성의 유사개념

학교장 승진 임용을 위한 요건으로 자격증 제도를 취택하고 있는 국내 맥락(초·중등교육법 제21조 제1항)에 입각하면, 학교장의 규범적 전문성은 실천적 전문성에 비해 논의의 여지가 상대적으로 적다. 즉, 규범적 전문성을 갖췄다는 것은 학교장이 되는 데 필요한 법령상의 자격을 최소한도로 확보했다는 것을 뜻한다. 다만, 이제까지의 선행연구를 보면 학교장이 실제로 직무를 수행하는 상황에서 드러나는 실천적 전문성에 대해서는 논자에 따라 입장차가 드러난다. 실천적 전문성의 일관된 정의를 통한 논의의 전개가 이제까지 제대로 이루어지지 않은 셈이다.

먼저, 실천적 전문성의 개념을 정의하기 위해 이와 유사한 범주로 묶여 있어 상호 혼동하기 쉬운 개념과의 구별을 통해 명료화 할 필요가 있다. ‘전문성’의 사전적 정의를 보면 “전문적인 성질 또는 특성”(표준국어대사전, 2021)으로 다소간 포괄적으로 제시되어 있고, 영문명으로는 ‘professionalism’, ‘expertise’, ‘specialty’ 등이 존재한다(박상완, 2019; 박선형, 2005). 이를 감안하면, 어떤 용어를 채택하느냐에 따라 실천적 전문성이 내포하는 의미가 달라진다. 이에 대해 박선형(2005)은 단일의 국문 용어를 복수의 영문으로 사용하는 것은 국내 전문성 연구가 국외에 의존하는 현상<sup>20)</sup>을 여실히 보여주는 단면이라고 지적하였다. 실천적 전

20) 이와 같은 학계 내 ‘토착화’에 대한 논의는 그동안 교육행정학계에서도 꾸준히 이루어져 왔다(임연기, 2003; 서정화, 2008; 신현석, 2017; 이진권, 외, 2017; 황재운 외, 2018b). 다만, ‘전문성’, 더 나아가 ‘학교장 전문성’에 대한 연구를 대상으로 한 토착화 분석은 국내에서 아직까지 제대로 수행되지 않았다. 해외에서 영미를 중심으로 이상적인 학교장의 모습에 대한 문제의식에 기초해 비서구권 국가의 학교장에 대해 탐구하려는 학술적 노력(Dimmock & Walker,

문성 개념 정의에 앞서 각각의 용례부터 살펴볼 필요성이 있는 것이다.

이들 각각의 영문에 담겨있는 의미를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. Merriam-Webster 사전<sup>21)</sup>에 ‘professionalism’은 “the conduct, aims, or qualities that characterize or mark a profession or a professional person”이라고 나와 있다. 이는 곧 해당 개념이 특정 직업군에 한정할 때 활용되는 것이고 행위뿐만 아니라 질적인 면까지 포괄하는 개념임을 보여준다. 다음으로 ‘expertise’는 “the skill of an expert”로 정의되어 있어 상대적으로 기술적인 측면에 한정되어 있는 개념이라는 것을 알 수 있다. 마지막으로 ‘specialty’는 “the state of being special, distinctive, or peculiar”로 개념이 드러나 있어 정태적 상태를 묘사하는 것임을 파악할 수 있다. 요컨대 이들 모두 직무의 성공적인 수행을 도모해 원하는 결과를 얻는 데 관심을 두는 실천적 전문성과 유사한 개념들이지만, 세부적으로 들여다보면 차별화되는 부분이 존재한다.

보다 자세히 살펴보면, 이들 사이에 존재하는 차이가 명확해진다. 우선, ‘professionalism’은 아마추어(amateur)의 반의어로 전문성을 갖춘 직업의 포괄적 특성을 일컬을 때 주로 활용되는데 비해 ‘expertise’는 ‘beginner’와 반대되는 말로 교육이나 훈련을 통해 기술을 터득해 초급의 상태를 벗어났을 때 활용된다(박선형, 2005). ‘professionalism’이 전문성 개념을 정의하는 특정한 직업에 필요한 전반적 특성을 포괄하는 것인데 반해 ‘expertise’는 인지적 영역으로 국한된 개념이라 할 수 있다. 끝으로 ‘specialty’는 특정 주제 혹은 분야에 특화된 전문성의 유사개념으로 세분화된 관심을 가지고 특정 주제에 몰두하는 정태적 특성을 기술할 때 쓰인다(박선형, 2005). 결론적으로, ‘expertise’가 특정한 일을 하는 데 있어 필요한 기술을 습득해 초보자 상태를 탈피한 것이라면 ‘professionalism’은 직무수행에 있어 인지적인 영역 외에 질적인 부분도 포함하는 개념인

---

1998; Hallinger, 1998; Heck, 1996; Oplatka, 2004 등)을 기울여왔다는 사실을 염두에 두면, 추후 국내에서도 상술한 학술 논의의 공백에 관심을 가지고 연구할 필요성이 있다. 이 부분은 이 연구에서 관심을 두고 있는 범위를 넘어서는 것이므로 후속 연구로 제시한다.

21) <https://www.merriam-webster.com>

것이다. 또한 ‘specialty’는 전문성 발휘의 관심이 세부 분야에 보다 특화되어 있고, 정태적 속성을 내포하고 있기에 용례가 상대적으로 한정적이다. 이 연구에서 바라보는 학교장의 실천적 전문성은 직무를 수행하는 데 있어 필요한 지식, 기술뿐만 아니라 태도, 더 나아가 스스로의 역량 발전이나 타인에 대한 리더십의 발휘 양상을 포괄하는 것임을 염두에 두면, ‘professionalism’이 이 연구에서 뜻하는 실천적 전문성을 대리하기에 가장 적합하다<sup>22)</sup>.

## 라. 학교장 전문성 관련 국내 맥락

국내에 존재하는 학교장 승진 임용 이후의 실천적 전문성 발달을 위한 제도적 장치로는 교원능력개발평가제가 있다. 이는 문민정부 시기인 1995년에 교육개혁위원회에서 제안한 5·31 교육개혁안(교육개혁위원회, 1995, 1996)으로부터 논의가 시작되었고, 2005년부터 해당 제도에 대한 법적 논의가 활발하게 이루어지기 시작하였다(고전, 2011). 국내 학교장의 실천적 전문성과 관련해 국가 개입이 이루어진 대표 사례라 볼 수 있는 교원능력개발평가제는 교원 전문성의 신장(이경호, 2010; 전미정, 박수정, 2013) 및 근무성적평정의 한계 극복(전제상, 2009) 등의 목적을 가지고 도입되었다. 이 정책은 「교육 정상화를 통한 사교육비 경감 대책」(2004. 2. 17.)의 일환으로 교원평가 제도가 공식 발표됨으로써 촉발되었다(김도기, 이정화, 2008). 이후 2005년부터 시범 실시 기간을 가진 후, 2010년 3월부터 ‘교원능력개발평가’ 명칭으로 전국적으로 전면시행에 들어가게 되었다(김이경, 김갑성, 박병선, 2012; 하동엽, 김갑성, 2017). 이 제도에서 평가 대상은 교사뿐만 아니라 교감, 학교장을 포괄하고 평가

---

22) 박상완(2019)의 연구에서도 ‘professionalism’과 ‘expertise’, 두 용어의 구분이 사실상 모호하다는 점을 토로하면서 이들 사이의 차이를 구분하고자 시도하였다. 해당 연구에서는 특정한 직업에 요청되는 직무를 성공적으로 수행하는 데 필요한 전반적인 것을 포괄할 때 ‘professional development’, 전문적인 지식이나 기술의 발전에 관심을 두는 접근을 ‘expertise development’라 지칭하였다. 동시에 국내 교육행정학계에서 수행된 전문성 관련 연구는 대부분 전자에 가깝게 전개되어 왔음을 언급하였다.

주체로는 동료인 교사 이외에 학생, 학부모 등이 있다(김이경 외, 2012). 동시에 동료교원의 학습지도, 생활지도 등에 대한 동료평가, 교사의 학생 지도를 대상으로 한 학생의 만족도 조사, 자녀의 학교생활에 대한 학부모 만족도 조사를 함께 실시한다(이경호, 2010).

한편, 국내에서 학교장의 실천적 전문성을 신장시키기 위한 교육·훈련으로 의무화된 기제는 자격연수가 있다. 교장자격연수의 법적 근거는 초·중등교육법과 교원자격검정령에서 볼 수 있다. 초·중등교육법 제21조(교원의 자격)에서 규정하고 있는 별표 1의 자격 기준을 보면, ‘일정한 재교육을 받은 사람’을 조건 중의 하나로 제시해 자격요건을 한정하였다. 동시에 교원자격검정령 제23조에도 학교장 자격인정에 관한 사항이 명시되어 있다. 이러한 자격을 갖춘 자들을 대상으로 교원 등의 연수에 관한 규정 시행규칙 제4조에 근거해 자격연수 대상자를 최종적으로 선정한다.

이 밖에 자격연수의 연수기간과 이수시간에 관한 규정은 교원 등의 연수에 관한 규정 별표 1에 별도로 기재되어 있으며<sup>23)</sup>, 연수 내용은 2018년에 개정이 이루어짐으로써 교원 등의 연수에 관한 규정 시행규칙 별표 2에 제시되었다<sup>24)</sup>. 특히, 교육환경의 변화에 부응한다는 취지하에 교장자격연수 표준교육과정은 2019년을 기점으로 개정되기에 이른다(교육부, 2019a, 2019b)<sup>25)</sup>. 교장자격연수 표준교육과정은 <부록 1>에 별도로 제시하였다. 이상에서 살펴본 법적 근거를 명시해 교육당국에서는 학교장 대상의 자격연수 운영 기본계획을 매해 마련해 관계 기관에 배포한다(교육부, 2020c). 국내 교장자격연수 운영 기관 현황은 다음의 <표 II

23) 교원 등의 연수에 관한 규정 제7조와 관련해 제시되어 있는 [별표 1]에 학교장의 자격연수의 기간은 25일, 이수시간은 180시간 이상으로 명시되어 있다.

24) 별표 2에서는 시행규칙 제7조 제1항과 관련해 “자격연수의 연수과정표”를 제시하고 있다. 특히, 기본역량과 전문역량의 영역을 기본축으로 이수비율을 각각 30-50%, 50-70% 범위에서 편성할 수 있도록 안내하고 있다.

25) 해당 교육부 공고에 근거하면, 영역과 역량군, 세부역량을 연계하던 기존 교육과정 구성을 영역과 핵심역량, 정의 및 역량요소로 잇는 체계로 변화한 것이 가장 두드러진다. 또한 교육과정을 구성하는 개별 교과목에 대해 “과목”이라는 용어를 “주제”로 대체하였으며, 연수운영 기관의 자율편성 비율을 증가시켰다는 측면에서 이전의 표준교육과정과 차별화된다.



-6>에서 살펴볼 수 있다.

<표 II-6> 교장자격연수 운영 기관

	연수원명	인가일
1	서울대학교사범대학 부설 교육행정연수원	'64.2.21.
2	서울교육대학교 부설 교육연수원	'64.2.21.
3	한국교원대학교 종합교육연수원	'86.1.17.

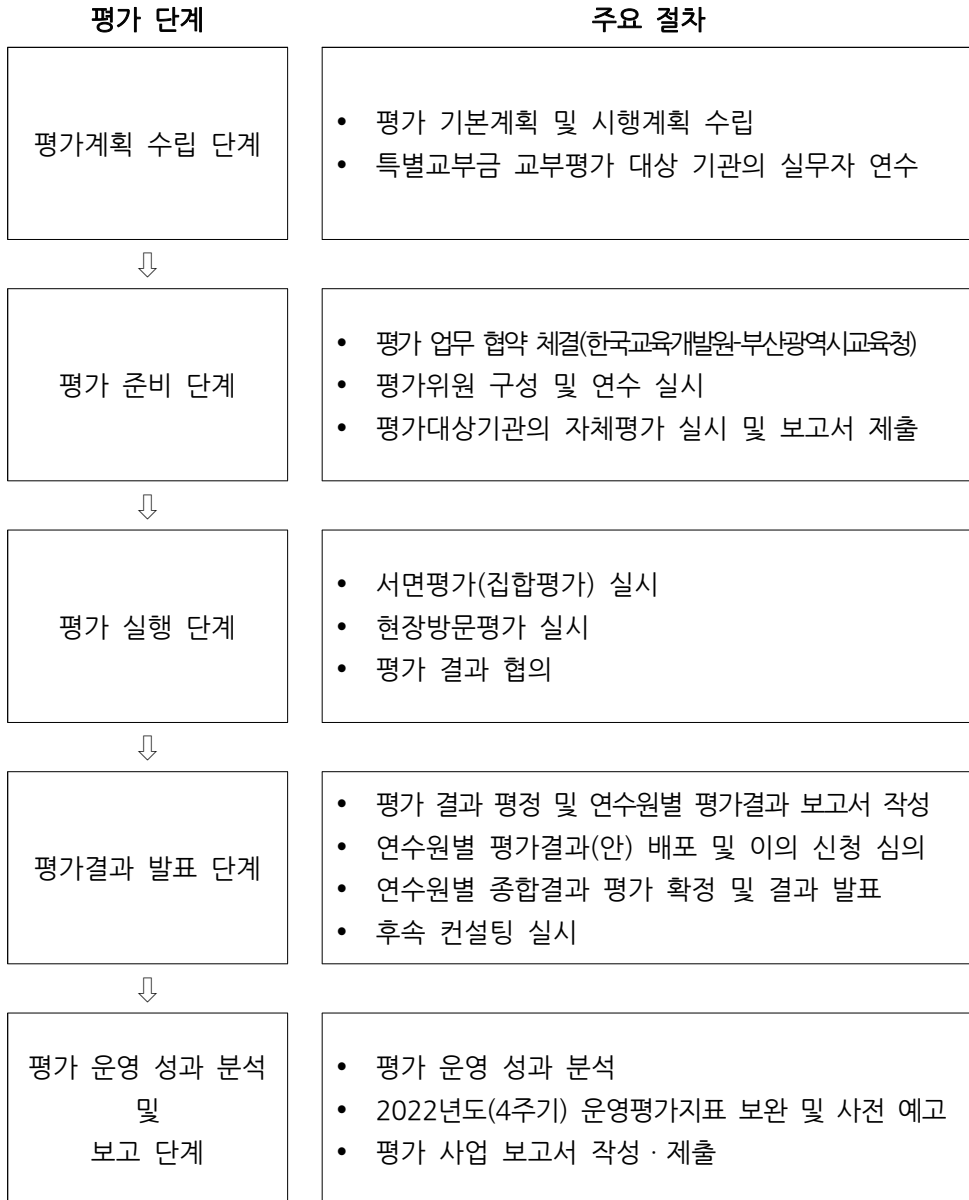
출처: 이승호 외(2019: 2)

이와 같은 교장자격연수에 대한 개선의 목소리도 있다(김도기 외, 2016a; 김희규, 주영효, 2017; 주삼환, 2005; 조경원 외, 2006; 주삼환 외, 2007 등)<sup>26)</sup>. 또한 최근 교육부와 한국교육개발원이 공동으로 교장자격연수 연수기관 운영평가<sup>27)</sup>를 진행한 뒤 발간한 「2019년 교장자격 연수기관 운영평가 사업 결과 보고서」(이승호 외, 2019)를 보면, 여러 가지 문제가 제시되어 있다. 연수원 발전계획의 경직성, 전담인력의 확보와 원활한 인수인계, 외부강사에 대한 의존 현상, 연수생 만족도 상의 편차 등이 주로 거론된 문제점이다. 즉, 연수원 운영을 위한 발전계획에서부터 강사 운영, 더 나아가 연수생 만족도에 이르기까지 개선이 요청된다. 앞서 언급

26) 미국의 사례를 보면, 학교장 양성 프로그램(Principal preparation programs; PPPs)의 범람과 프로그램의 질이나 효과성 문제, 즉 “프로그램의 역량(capacity of principal preparation programs)” 등에 대한 논의가 이어지고 있는데(Taylor Backor & Gordon, 2015: 106), 이는 국내와 대조적인 모습이다.

27) 교장자격 연수기관 운영평가의 법적 근거는 교원 등의 연수에 관한 규정 제2조의 2에서 찾을 수 있고, 추진을 위한 근거는 교원 연수 선진화 방안(2011.12.)에서 확인할 수 있다. 또한 그것의 시행은 2013년을 기점으로 3년 주기로 평가가 이루어지고 있다(이승호 외, 2019).

한 평가가 이루어지는 구체적인 과정에 대한 이해를 향상시키기 위해 [그림 II-5]와 같이 정리하였다.



[그림 II-5] 교장자격연수 기관 운영평가 절차

출처: 이승호 외(2019: 6)

전술한 교장자격연수 기간은 과거부터 현재까지 지속적으로 변동을 겪어왔다. 이 같은 교장자격연수 기간이 어떤 양상으로 변화해 왔는지에 대해 <표 II-7>과 같이 정리하였다. 아래의 표에서 특히 주목할 만한 점은 1987년에 이전보다 연수기간을 10일 정도 감축하고, 연수시간을 60시간 줄인 것이다. 또, 2012년에 이전의 개정 대비 절반 수준으로 연수기간 및 연수시간을 축소할 수도 있다. 이러한 내용과 관련해 김기수 외(2014)에 따르면 2012년에 이루어진 개정은 교장자격연수 개정 방향을 역량 위주로 구성하고 길러야 할 역량 영역을 확대하는 대신 기간을 단축한 것이 주요 골자라고 한다. 또한 교장자격연수 기간에만 초점을 두어 개선 방향을 정하기보다 학교장의 직무를 성공적으로 수행하는 데 요구되는 사항을 중심으로 새로운 설계 방향을 설정했다는 측면에서 실천적 전문성 관련 논의에 보다 근접한 변화였다고 평가할 수 있다. 바꾸어 말하면, 이전과 비교해 학교장이 직무를 수행하는 데 필요한 부분을 증진시키기 위한 취지라는 면에서 실천적 전문성의 발달과 맥락을 같이 한다.

하지만, 이 같은 교장자격연수 기간의 변천은 당시까지 학계 내에서 지속적으로 연구가 이루어진 규범적 전문성(박상완, 2004; 조석훈, 1998 등)논의와는 일면 배치되는 결과라고 해석할 여지가 있다(김이경, 2013). 우리나라 학교장의 전문성을 규범적 전문성의 입장에서 놓고 보면, 외부로 표현되는 형식과 위상에 대해 결코 소홀히 할 수 없기 때문에 오히려 교장자격연수 기간을 연장시키자는 논의가 지배적이기 때문이다. 이와 같은 연수기간과 연수시간의 기조는 교원 등의 연수에 관한 규정과 관련해 후속된 여섯 차례의 개정(2013.3.23., 2013.7.15., 2017.3.1., 2017.7.24., 2018.4.3., 2021.1.5.)에서도 지속적으로 이어졌다. 이를 다른 한편으로 보면, 최근의 변동 추세는 학교장의 규범적 전문성 관점에서 연수기간을 확대할 필요성이 있다는 주장의 근거가 될 가능성도 완전히 배제할 수 없다.

<표 II-7> 교장자격연수의 변천

연도	연수기간	연수시간
1969년	1월 내지 6월	
1972년	40일 이상	240시간 이상
1987년	30일 이상	180시간 이상
2008년	50일 이상	360시간 이상
2012년	25일 이상	180시간 이상

출처: 김도기 외(2016a: 54)

한편, 최근의 교장자격연수는 예측할 수 없었던 외생적인 충격으로 인해 급격한 변화를 경험하였다. 교육부(2020c, 2020d, 2021)에 따르면 2020년도 교장자격연수부터 코로나바이러스감염증-19(이하 “COVID-19”이라 한다)의 영향으로 이전과 비교해 운영계획이 상당 부분 변경되었고, 2021년까지 추세가 지속되고 있다. 보다 자세히 들여다보면, 2020년 초 COVID-19의 확산에 따라 국내 감염병 위기경보가 “심각”단계로 격상되어 해외교육체험연수를 실시하지 않고, 프로젝트형 실행학습 프로그램으로 대체해 운영하도록 하였다. 또한 COVID-19 안정화 시기별 차별화된 접근방안을 모색하도록 제시함으로써 감염병 관리 상황에 조응하는 비대면 연수 운영의 가능성을 열어두었다. 이로써 그동안 대면연수를 중심으로 운영되었던 교장자격연수가 비대면 운영으로 전환되는 변화가 촉발되었고, 실제 운영으로까지 이어졌다(서울대학교 교육행정연수원, 2020). 이는 향후 학교장의 실천적 전문성 발달을 위한 지원, 특히 교장자격연수 등의 교육·훈련 프로그램을 구상하는 데 있어 새롭게 고려해야 하는 요인이 늘어났다고 볼 수 있는 대목이다.

## 마. 선행연구 분석

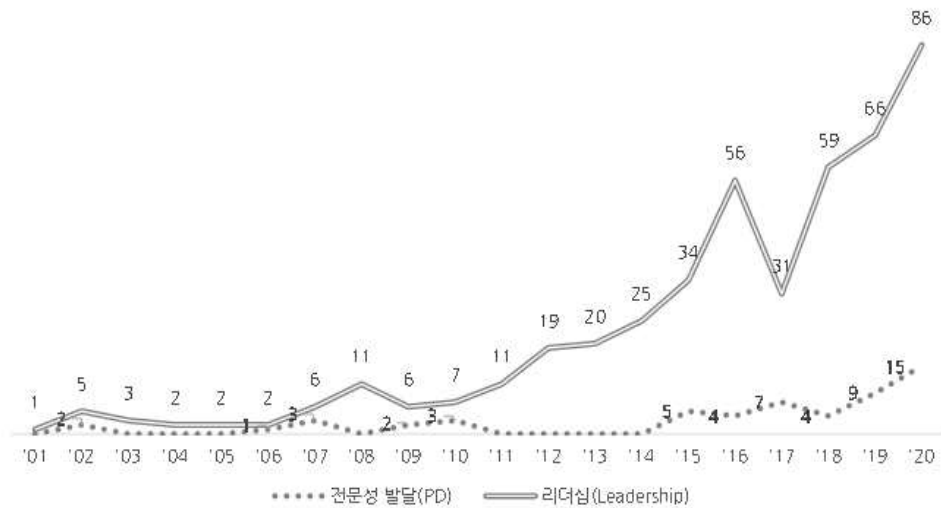
### 1) 연구동향

앞서 언급한 바와 같이 학교장 전문성에 대한 학계의 관심은 지속적으로 이어져 온 것이라 보기 쉽지 않다. 학계에서 학교장의 전문성을 탐구하기 시작한 것은 비교적 최근의 일이기 때문이다. 학교장을 대상으로 한 리더십 연구의 절대량이 과거부터 현재까지 꾸준히 증가해 온 것과 대조적으로 학교장 전문성 관련 연구는 절대적으로 부족한 형편이다. 국제적 차원에서 볼 때, 학교장 리더십에 대한 문헌의 최근 3개 년도의 양이 지난 20여년 동안 출판된 학교장 전문성과 관련된 문헌의 양과 거의 동일하게 나타난 것은 상술한 연구동향을 단적으로 보여준다([그림 II-6] 참조)<sup>28)</sup>.

학교장은 교직 내 경력의 최종 지점에 도달한 의미를 갖는 직위이기도 하므로 이들의 전문성을 향상시키기 위한 논의를 전개할 실익을 찾는 것은 일견 모순된 것으로 여겨질 수 있다(고전, 2000; Barth, 1986). 하지만, 규범적 전문성을 갖췄다는 것 자체가 학교장으로서 직무를 성공적으로 수행해 학교장에게 요구되는 다양한 역할을 실현할 수 있는 상태에 이르지 않았을 수도 있음을 선행연구에서 발견한 바 있다(김도기 외, 2016b; 김병찬, 2006; 조대연 외, 2010; 조용환, 1998). 이를 다른 관점에서 살펴보면, 학교장이 실천적 전문성 차원에서 완결된 존재라기보다 현재의 상태에서 더욱 발전해 나갈 여지가 있는 학습자로서의 위상도 내포하고 있다고 간주하는 것이 보다 타당함을 유추할 수 있다(Zepeda et al., 2014).

---

28) 이러한 학계의 연구경향을 국제적인 차원에서 실증적으로 분석하기 위해 Web of Science(<http://www.webofknowledge.com>)를 통해 Web of Science 핵심 컬렉션에 축적되어 있는 관련 연구의 동향을 분석하였다. 구체적으로 언급하면, 기간은 2001년부터 2020년까지 최근 20년의 기간을 포괄하였고, 검색어는 “principal professional development”와 “principal leadership”으로 설정했으며, 논문 제목으로 결과분석 값을 출력하였다(2021년 4월 5일 기준).



[그림 II-6] 학교장 관련 해외 문헌 출판동향 (단위: 편)

주 1) 분석기간: 2001-2020

2) 검색어(주제): principal professional development, principal leadership

자료: Web of Science(2021.4.5. 기준)

그럼에도 국내에서 전문성 개념에 근거해 학교장을 바라보고자 하는 학계의 접근은 쉽게 찾아볼 수 없다. 특히, 학교장 직무를 수행하는 것과 관련된 실천적 전문성에 대한 학술적 관심은 규범적 전문성 논의와 비교할 때 인색한 편이다. 실천적 전문성에 관한 논의의 실익은 바로 이 지점에서 찾을 수 있는데, 만일 이를 논구하지 않을 경우 학교장 승진 임용 이후 직무를 수행하는 데 있어 난관에 봉착한 현장 상황을 지원할 수 있는 가능성은 거의 사라지게 되기 때문이다. 이 같은 학술적·실제적 필요성에 따라 이하에서는 학교장 전문성과 관련된 연구들을 정리하고, 각각의 연구가 지닌 한계점을 들여다봄으로써 장차 학술적으로 논의되어야 할 지점은 무엇인지 알아보하고자 한다.

## 2) 국외 선행연구

먼저, 해외 학계 상황부터 들여다본다. 학교장의 실천적 전문성에 대한 학술적인 관심은 학교를 대상으로 한 책무성 요구(accountability), 그

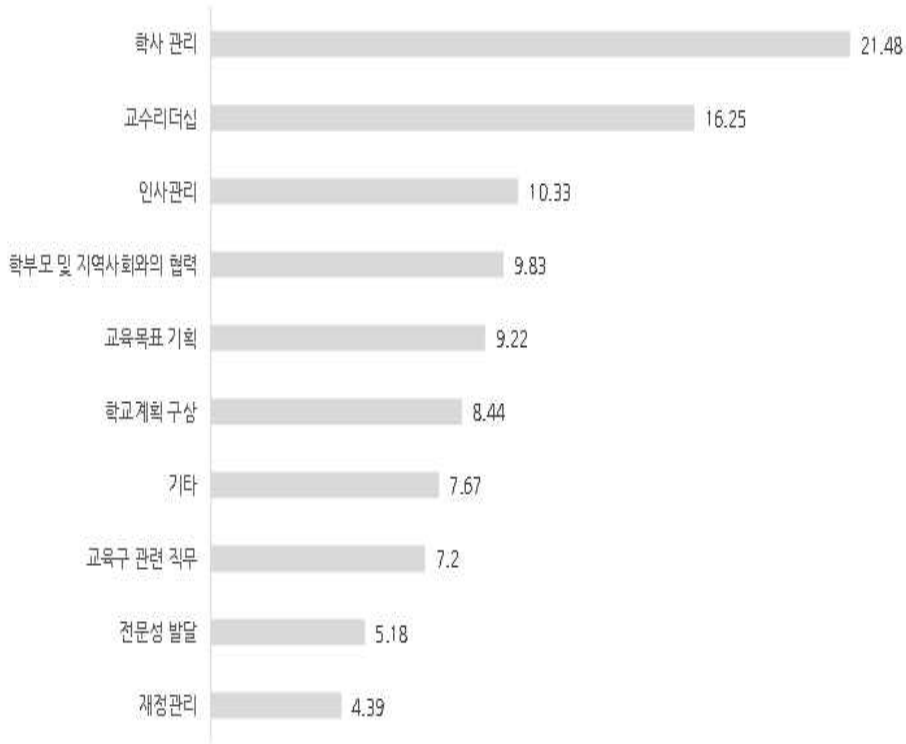
리고 그것을 학교장 직무수행과 연관시키는 정책들<sup>29)</sup>에 관한 인식에서 기인한다(Zepeda et al., 2014). 실제로 과거와 비교해 최근의 교육지형 하에서는 학교장 직위에 요구되는 다양한 책무로 인해 직무수행 양상이 더욱 복잡해졌다고 보고된 바 있다(Creighton, 2005; Grissom et al., 2015; Sebastian et al., 2018). 미국의 경우, NCLB를 중심으로 학생의 학업성취도 향상에 초점을 맞춘 교육개혁의 추동으로 인해 학교장의 교수 리더십에 대한 관심과 평가가 크게 증가하였다(Salazar, 2007). 이와 관련해 외부로부터 제기되는 책무 요구에 동반된 학교장에 대한 역할기대 변화는 직업으로서 학교장이 갖는 매력도를 반감시켰다는 담론(Davis, 1998; Cooley & Shen, 2003; Leonard, 2010)도 동시에 나타났다. 미국 학교장의 직무수행 일과 시간 배분에 있어 교수리더십 발휘에 대한 상대적인 집중 현상은 [그림 II-7]에서 확인 가능하다.

한편, 학교장 직위의 변화와 연관된 위와 같은 맥락 하에서 지속적인 발전을 도모하는 학교장의 모습을 고찰하는 연구도 하나의 큰 흐름을 이루고 있다. 즉, 학교장의 실천적 전문성 개념과 함께 그것을 발달시키기 위한 활동이나 프로그램에는 어떤 것이 있는지에 대한 학술적인 관심이 발흥한 것이다. 이 같은 흐름을 대변하는 주요 연구로는 Assor & Oplatka(2003), Zepeda et al.(2014) 등이 있다. 이들 연구는 계속해서 학습하는 존재로서 학교장을 바라보고, 예전에 비해 강화된 지원이나 개인의 노력 등이 결부될 경

---

29) 미국의 부시 대통령 재임기인 2000년대 초에 서명된 NCLB(No Child Left Behind)는 학생의 학업성취와 관련된 학교의 책무성을 부각시키는 대표적인 사례이다(Fullan, 2014; Pannell et al., 2015). 이와 같은 학생의 학업성취와 그에 대한 교육 관계자들의 기여를 파악하고자 하는 흐름의 조성은 관리자로서만 여겨졌던 학교장에게 교수리더십(instructional leadership)을 요구하기에 이르렀고, 학교장 교육·훈련 프로그램, 평가를 통한 보상체계 등에도 반영되었다(Reames, 2010; Sebastian et al., 2018). 이러한 “시장 지향의 교육적 맥락(market-oriented educational context)”(Norberg, 2019: 12) 혹은 “책무성 관련 변화(accountability-related changes)”(Zepeda et al., 2014: 310)에 따라 학교장에 대한 역할 요구는 변화하였고, 전문성 발달 요구도 증대되었다. 우리나라의 경우, 5·31 교육개혁을 기점으로 급변하는 교육환경에 직면했는데(교육개혁위원회, 1995, 1996), 당시 교육지형 하에 놓여있는 학교장의 모습을 실제적으로 드러낸 연구로는 조용환(1998)이 대표적이다.

우에 보다 나은 경지에 이를 수 있다는 전제를 바탕으로 한다(Zepeda et al., 2014). 또, 이를 토대로 학교장의 실천적 전문성 향상 프로그램을 구상하는 데까지 논의의 진전을 이어나가고 있다는 것도 공통점이다. 이들 연구는 크게 실천적 전문성 발달의 현황을 분석한 연구(Salazar, 2007; Sebastian et al., 2018), 실천적 전문성 발달의 원리를 논구한 연구(Assor & Oplatka, 2003; Barth, 1986; Chu & Cravens, 2012; Peterson, 2002; Zepeda et al., 2014), 실천적 전문성과 관련해 현존하는 프로그램에 대한 평가 연구(Michaelidou & Pashiardis, 2009; Norberg, 2019) 등으로 나눌 수 있다.



[그림 II-7] 미국 학교장의 직무별 시간 배분 (단위: 분)

- 주 1) 직무별 수치는 학교장 일과 시간 배분 평균값을 나타냄  
 2) 직무별 표준편차: 재정관리(7.74), 전문성 발달(15.11), 교육구 관련 직무(16.21), 기타(16.04), 학교계획 구상(12.19), 교육목표 기획(13.97), 학부모 및 지역사회와의 협력(11.93), 인사관리(14.03), 교수리더십(18.55), 학사 관리(18.82)  
 자료: Sebastian et al.(2018: 62)를 바탕으로 재구성



먼저, 학교장의 실천적 전문성 발달 현황에 대해 분석한 연구가 있다. Salazar(2007)는 NCLB 제정 이후 학생의 학업성취도에 대한 학교장 책무를 강조하는 미국 사회의 맥락을 드러냄과 동시에 실천적 전문성 발달의 요구 수렴이 필요함을 역설하였다. 이 연구에서는 교외 지역 학교장을 대상으로 요구 분석을 수행했는데, ‘Principal Professional Development Needs Assessment(PPDNA)’라는 설문도구를 구안해 학교장의 리더십 수행 영역, 선호하는 전문성 발달 모형 등을 분석하였다. 결과적으로, 팀제 구성, 학습 조직 생성, 지속적인 향상의 동기화, 교수-학습 방향성의 설정, 효과적인 소통, 변화 촉진 등이 학교장의 실천적 전문성 발달에 있어 주된 요구사항으로 밝혀졌다.

이와 유사한 맥락에서 Sebastian et al.(2018)도 학교장 직무에 대한 이해와 그들이 놓여 있는 제약에 대한 파악, 학교장의 실천적 전문성을 제고하기 위한 시사점 도출의 필요성을 인지하고 도시 지역 학교장의 직무별 시간 배분을 분석하였다. 분석결과, 학교장의 일과는 광범위한 직무를 수행하는 데 집중되었고, 평균적으로 서로 다른 다섯 가지의 직무를 수행하는 데 시간을 할애하는 것으로 나타났다. 즉, 학교장의 직무수행은 직무별로 뚜렷하게 분리되는 것이 아니라 동시다발적으로 이루어진다는 특징이 있다. 특히, 학교장의 실천적 전문성 향상과 관련된 직무는 하루 일과의 마지막 시간대로 지연되는 양상이 나타났고, 학부모나 지역사회와의 연계 직무는 16시 이후에 주로 수행한다는 점도 발견되었다. 이 밖에 학교장은 하루 일과의 약 23%만을 개인 단위로 직무를 수행하고 있었고, 나머지는 다른 구성원과 협력하였다. 이는 Wolcott(1973)의 연구결과(24%)와 비슷한 수치이다. 선행연구 결과와 유사하게 약 60%의 일과를 개인적 직무수행 혹은 단위학교 내 구성원과의 협력으로 보냈다.

다음으로 학교장의 실천적 전문성 발달과 관련된 원리를 논구한 연구가 있다. Barth(1986)는 학교장의 실천적 전문성 발달 기회를 확대시키자는 관점에 입각해 ‘Harvard Principal’s Center’를 설립하는 데 고려한 사항을 나열하였다. 관련 사항은 학교장을 지속적 학습자로 간주한다는 점에서 이 연구에서의 전제와 유사하다. 특히, 학교장의 실천적 전문성

증진을 위한 핵심 사항으로 학교장 직무수행의 고찰, 직무 명료화, 직무에 대한 이해 등을 꼽았다. Assor & Oplatka(2003)의 연구에서는 이를 보다 세분해 교육적 요구의 충족 및 잠재력의 발현, 다양한 상황에서의 대처력, 윤리적·교육적 비전의 형성, 적응을 돕는 지식·기술의 구축 등에서의 발달이 이루어질 때 학교장이 성장한다고 주장하였다. 이 연구는 심리학적 관점을 적용해 학교장의 발달 논의를 촉발시키는 데 학술적 기여를 했으나, 실증자료를 기초로 한 검증에는 미치지 못했다는 한계가 있다. 또한 Chu & Cravens(2012)는 중국 학교장을 대상으로 한 실천적 전문성 발달 관련 문헌에 대해 체계적인 고찰을 하였다. 교육개혁의 우선순위가 학교에 하달되고 이를 토대로 학교장 평가와 교육·훈련을 수행하는 중국 맥락의 모형에 관한 이해를 간과하지 않은 점이 이 연구의 특징이다. 특히, 중국 맥락에서 학교장의 실천적 전문성 향상을 위한 개선 요구사항은 정부에서 추진하는 교육개혁의 실행을 담보할 수 있도록 일관성을 갖춘 체계 구축이라는 점을 발견했다는 점에서 의의가 있다.

이 밖에 Peterson(2002)의 경우, 종래의 학교장 실천적 전문성 발달 지원 프로그램의 분석을 프로그램 목적, 교육과정, 강의 운영 등의 세부 기준에 따라 하였고, Zepeda et al.(2014)은 성인학습이론을 이론적 분석틀로 차용해 학교장의 실천적 전문성 발달에 대해 분석하였다. 특히, 후자는 성인학습이론이 학교장의 실천적 전문성 향상을 위한 실행에 적용 가능한 이론인지 검증하는 시도를 했는데, 직무와 연계되거나 실증자료에 입각한 프로그램, 그리고 지속적이고 전략적으로 학교장의 실천적 전문성 신장을 지원할 수 있는 것이라면 어떤 것이든 유연하게 선택할 필요성을 확인하였다. 추가적으로 학교장이 실천적 전문성 신장을 위해 가장 효과적이라고 언급한 것에는 멘토링이 있었고, 초임 학교장뿐만 아니라 경력이 많은 학교장에게도 공히 유용한 것으로 밝혀졌다. 이는 초임 학교장에게 멘토링이 특히 유익하다는 것을 발견한 선행연구(Young et al., 2005)의 결과와 동일한 맥락에 있다. Zepeda et al.(2014)에서 언급한 학교장의 실천적 전문성 발달과 관련된 실행 유형은 다음의 <표 II-8>과 같다.

<표 II-8> 학교장의 실천적 전문성 발달 실행 유형

구분	내용
경력개발	• 경력개발과 연계한 전문성 발달 추구
개별화된 학습	• 전문성 발달의 선택권 제공
다양한 학습 기회 참가	• 공식적·비공식적 구조를 통한 다양한 학습의 제공
차용이 아닌 응용	• 외부에서 제공된 것을 주어진 맥락에 맞게 수정
전문성 발달 조절	• 조직 미션, 비전, 목표, 학교장의 수요와 전문성 발달 사이의 연계
지속적인 전문성 발달 추구	• 지속적이고, 계획된 학습 기회의 제공
멘토링 장려	• 평가와 부담이 없는 공식적·비공식적 멘토링의 제공
데이터 및 직무 연계 학습 제공	• 계획적, 데이터 기반, 표준지향, 실행지향의 학습 기회 보장
전략적 기획	• 미래를 고려한 전문성 발달의 기획

출처: Zepeda et al.(2014: 308)을 바탕으로 재구성

마지막으로, 현행의 학교장 실천적 전문성 발달 관련 프로그램의 평가 연구가 하나의 축을 구성한다. Michaelidou & Pashiardis(2009)는 키프로스의 학교관리자를 대상으로 한 입직 후 연수를 실천적 전문성 발달 프

로그래프로 간주해 이것의 현황을 분석하였다. 키프로스에는 학교관리자 직위에 오른 이후에 받게 되는 공식적 연수에 해당하는 실천적 전문성 발달 프로그램이 있는데, 해당 프로그램의 설계 과정에 학교장들의 교육 수요가 반영될 필요가 있다는 문제가 지속적으로 제기되어 왔다. 하지만, 현재까지 그와 같은 수요에 입각한 실천적 전문성 발달 프로그램 고안이 이루어지지 않은 점을 해당 연구에서 언급하면서 학교관리자 입장에서 어떤 교육적 요구를 지니고 있는지를 드러냈다. 결과적으로, 학교장은 공식적으로 받는 입직 후 연수의 참여 이유로 지식적인 차원의 증강과 실행력의 제고를 꼽고 있었으나, 참여를 통해 실천적 전문성의 발달을 도모하기는 어렵다고 인식하였다. 특히, 획일적인 교육·훈련에 참여하는 것보다 개인의 교육적 수요에 부합하도록 설계된 실천적 전문성 발달 지원이 이루어지길 희망하고 있었다.

한편, 비교적 최근 연구인 Norberg(2019)에서는 스웨덴의 교육·역사적 맥락을 감안한 시각을 견지한 상태에서 1976년 이래 변화한 학교장의 실천적 전문성 발달 프로그램을 분석하였다. 특히, 스웨덴에서는 종교적 지도자 입지의 학교장을 관리적 직무에 능한 자에 초점을 맞춰 임명하던 것에서 나아가 점차 교수-학습 분야의 능력을 중요시하는 쪽으로 바뀌었다는 역사적 변동을 드러냈다. 해당 연구에서는 학교장의 실천적 전문성 발달과 관련해 자발성에 기댈 때 낮아지는 참여도, 높은 수준의 교육적 요구를 모두 수렴할 수 없는 현실적인 제약, 분권화 흐름에 따른 일관된 기준의 미비점 등을 한계점으로 언급하였다. 또한 프로그램의 내용상 과거에는 경험을 기초로 한 구성이 주를 이루었다면, 요즘은 과학적으로 근거를 갖춘 연수를 지향하고 있다는 점을 밝혀냈고 대부분의 강사가 해당 교과목의 학위를 보유하고 있음을 발견하였다.

이상에서 살펴본 바와 마찬가지로 그동안 이루어진 연구에서는 학교장의 실천적 전문성 발달과 관련된 현황 분석, 원리에 대한 탐색, 프로그램 평가 등을 수행하였다. 이는 학교장의 실천적 전문성 향상을 위한 진단은 물론, 추후 나아가야 할 방향성에 대한 모색을 동반하고 있다는 점에서 의미를 가진다.

### 3) 국내 선행연구

국외의 상황에 비추어볼 때, 우리나라의 학교장 전문성에 관한 연구는 일천한 편에 해당한다. 학계에서 다루어지고 있는 교직 내 전문성의 주체는 대부분 교사로 집중되어 있고, 학교장은 주로 리더십과 연관지어 논의가 이루어져 왔다. 그 대신, 이 연구에서 다루고 있는 학교장의 전문성, 그 중에서도 실천적 전문성과 상호 중첩되는 부분이 있는 것으로 여겨지는 직무역량 내지 리더십 역량에 대한 연구는 꾸준히 이루어졌다(박상완, 2019; 조대연 외, 2010; 채정관, 2015). 직무를 성공적으로 수행할 수 있는 것에 논의를 집중한다는 면에서 직무역량이나 리더십 역량, 즉 역량의 의미는 이 연구에서 다루는 실천적 전문성 개념과 중복되는 부분이 일부 존재한다(박상완, 2019; 채정관, 2015). 하지만, 실천적 전문성은 전술한 역량을 형성하는 측면, 즉 정성적인 부분까지도 포함하고 있기에 구별해 이해할 필요성이 있다. 다시 말하면, 직무역량이나 리더십 역량이 학교장 직무를 성공적으로 수행하기 위한 지식, 기술, 태도 등을 포함하는 개념이라고 넓게 간주할 수 있다 하더라도 이 연구에서 다루는 실천적 전문성은 전술한 것에 더해 그러한 역량을 키워나가는 의미에서의 질적인 측면까지 아우른다는 점에서 보다 상위의 개념이다(Greer, 2003; Houle, 2006; Drago-Severson, 2009; Zepeda et al., 2014). 이하에서는 관련 연구들을 유목화하여 살펴본다.

우선, 학교장 직무역량을 제고하기 위한 교육·훈련 프로그램의 구상 관련 연구를 확인할 수 있다. 조경원 외(2006)에서는 학교행정가의 핵심 역량을 키우기 위한 교육·훈련 프로그램을 만들기 위해 역량의 중요도와 필요성을 분석하였다. 현장에서의 요구는 이론 과목도 중요하지만, ‘학교문화 분석’, ‘장학과 교사평가’, ‘학교프로그램 변화’, ‘학교기획’, ‘포트폴리오 작성’ 등과 같이 현장의 경험과 연관된 것도 고려해야 함을 보여줬다. 이는 학교장이 실제 수행해야 하는 직무에 대한 내용이 교육·훈련 프로그램에 반영될 필요가 있음을 암시한다. 이와 동일한 맥락에서 주현준(2007)은 학교장 리더십 역량 개발을 위한 프로그램 구성 차원에서 탐색적 연구를 하였다. 해당 연구에서는 우수하다고 인정받는 학교장

을 대상으로 행동사건면접(BEI)과 면담을 병행해 리더십 역량의 상대적 중요성을 파악하였다. 결과적으로, 역량군 중 ‘성취 및 행동 역량군’이 가장 높게 드러났고 역량 중에서 ‘성취지향성 역량’이 제일 높은 중요도를 보였다.

다음으로 학교장에게 필요한 직무역량을 탐색한 연구도 존재한다. 성낙돈(2008)은 경기도 지역 초등학교 교사들을 대상으로 학교장에게 필요한 역량을 분석하였다. 분석결과, 학교장이 실제 수행하는 역량과 기대하고 있는 역량 양자 공히, ‘행·재정 관리 역량’, ‘조직 및 인사관리 역량’, ‘학교비전 및 목표관리 역량’, ‘교사 전문성 신장 역량’ 등으로 동일하게 나타났다. 다만, 교사들이 학교장에게 기대하는 역량과 실제 경험하는 역량 사이에 괴리가 존재한다는 내용이 실증적으로 규명되었다. 이는 학교장의 직무수행 실제와 학교구성원이 인지하는 것 사이에 차이가 있을 수 있음을 함축한다. 이와 유사한 측면에서 조대연 외(2010)의 연구에서는 학교장이 실천적 전문성을 보유했다고 볼 수 있는 것은 주어진 직무를 올바르게 수행하기 위한 직무역량을 가지고 있어야 함을 강조하였다. 또한 김동원, 이일용(2012)의 경우, 중등학교 학교장에게 필요한 역량 탐색을 목적으로 델파이 기법을 활용해 지표를 개발한 뒤, 현장의 요구를 파악하였다. 특히, 해당 연구에서는 역량에 대해 역할과 직무를 고려해 정의할 것을 강조하였는데, 분석결과 ‘직무 역량군’과 ‘리더십 역량군’으로 구분 가능하였고, 설립유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 드러났다. 이 같은 결과는 학교장의 실천적 전문성을 논하는 데 있어 설립유형에 따른 구분을 모색할 필요가 있음을 시사한다.

이외에도 김도기 외(2016b)의 경우, 초등학교로 학교급을 한정해 학교장이 필요로 하는 직무역량이 무엇인지 분석하였다. 앞서 수행된 조대연 외(2010)의 연구와 마찬가지로 전문가협의회를 개최해 학교장 직무 목록을 ‘기본’과 ‘전문’으로 도출하고, 이를 기초로 학교장에게 필요한 직무역량을 분석하였다. 해당 결과는 현행 배포되는 자료인 교장자격연수 표준교육과정의 중첩되는 역량들을 정리해 새롭게 제시함으로써 모종의 시사점을 제공했다는 면에서 학술적 의의를 가진다.

이상에서 살펴본 바와 같이 직무역량, 리더십 역량과 같이 ‘역량’에 경도되어 있던 논의와 궤를 달리해 ‘전문성’이라는 용어를 전면으로 부각시켜 학교장에 대한 연구를 수행한 경우도 종종 찾아볼 수 있다. 대표적으로 채정관(2015)은 교직 승진체계에서 학위취득을 평정점으로 우대하고 있는 사항에 문제의식을 갖고, 학위취득한 학교장의 실천적 전문성 획득과 관련해 실증적으로 분석하였다. 이는 한편으로는 규범적 전문성과 실천적 전문성 사이의 관계를 탐색한 것이라 볼 수 있는데, 전국 초·중등의 모든 학교급을 모집단으로 선정해 설문조사를 하였다. 분석결과, 학위취득 여부와 실천적 전문성 사이의 상관은 드러나지 않았는데, 전공별로 보면 타 전공에 비해 교육행정 전공은 학교장의 실천적 전문성 신장에 상대적으로 기여한다는 것을 발견하였다. 해당 연구에서 한 가지 더 특기할만한 점은 학교장의 실천적 전문성을 ‘단위학교에서 학교장의 직무를 성공적으로 수행해 역할을 실현하는 데 필요한 지식, 기술, 태도 등을 포괄하는 것’이라고 비교적 광범위하게 정의하였다는 점이다<sup>30)</sup>. 이는 이 연구에서 규범적 전문성에 대비시켜 논하고자 하는 실천적 전문성 개념의 기초를 제공하는 정의 방식이라 볼 수 있다.

이상에서 검토한 학교장의 실천적 전문성 논의와 관련해 최근까지 진전된 사안을 정리하면 다음과 같다. 박상완(2019)의 연구에서 지적하고 있는 바와 마찬가지로 학교장의 실천적 전문성 증진을 위한 논의는 아직까지 미흡한 편이다. 특히, 우리나라 학교장의 실천적 전문성 신장과 관련된 현황에 대해 진단하고 추후 관련 정책 구상에 시사점을 제공하기 위한 취지에서 볼 때, 그것의 개념화에 머무르지 않고 학교장의 전문성이 어떤 과정을 거쳐 전환되는지에 대해 파악할 필요성이 대두된다. 달리 말하면, 법령상의 자격을 바탕으로 학교장 승진 임용을 경험하는 국내 학교장이 시간 흐름에 따라 실천적 전문성을 어떻게 발달시켜 나가는지에 대한 학술적 탐색이 필요한 것이다.

---

30) 이 같이 학교장의 성공적인 직무수행에 대한 전문성 정의를 광의로 내린 것은 학교장을 대상으로 한 실증 연구들에서 직무의 범위를 협소하게 파악해 분석에서 다루지 못한 것이 적지 않았다는 Sebastian et al.(2018)의 논의와 맞닿아 있다.

## 5. Schlossberg의 전환이론

이하에서는 이 연구의 이론적 분석틀 구성을 위해 사회과학분야의 이론 중 하나인 Schlossberg의 전환이론을 개관한다. 이 이론이 성인발달의 여러 가지 이론 사이에서 갖는 특성을 집중적으로 조명하고, 어떤 과정을 거쳐 발전해왔는지 살펴본다. 또한 Schlossberg의 전환이론에서 제시한 모형에 대해 구체적으로 들여다봄으로써 이론적 분석틀의 토대를 구축하고자 한다.

### 가. 성인발달(Adult Development)에 관한 관점

인간이 발달해 나가는 양상을 간명하게 드러내는 것은 쉬운 일이 아니다. 그럼에도 사회과학분야, 특히 심리학에서는 여러 학자들에 의해 성인발달에 관련된 학술적 진전이 지속적으로 이어져 왔다(Clark, 2005). 물론, 학계에 누적되어 온 다수의 이론들이 아직까지 검증되지 않은 면도 존재하므로 논쟁의 여지가 전혀 없는 것은 아니나, 이하에서는 성인발달과 관련해 학계에 축적된 관점들 중에서 유효하게 받아들여지고 있는 것을 중심으로 살펴볼 것이다. 이를 통해 성인 발달 관련 논의가 풍부하게 진행된 학계의 흐름을 파악하는 동시에 향후 이론적 발달이 요구되는 지점을 포착하는데 도움을 얻고자 한다. 이번 절에서 소개하는 관점들은 성인의 발달에 대한 관점의 종류를 요연하게 정리하도록 도와주고, 분석을 위한 안목을 생성하는 데 유용하다는 면에서 살펴볼 실익이 있다.

성인발달과 관련해 대표적으로 운위되고 있는 관점은 “발달론적 관점(The Developmental Perspective)”, “맥락적 관점(The Contextual Perspective)”, “생애적 관점(The Life-Span Perspective)”, “전환 관점(The Transition Perspective)” 등이다(Anderson et al., 2012: 5-31). 이들은 상호 간에 명확히 경계를 가지고 배타적인 속성을 드러내 구분되는 것이라기보다 중복되는 지점을 공유하고 있어 연속선상에 존재하는 것으로 이해할 필요성이 있다. 특히, Anderson et al.(2012)에 따르면 이들 관점 사이에는 서로 일



치하는 내용이 일부 존재하기도 하는데, 개인 생애의 예측 가능성을 어느 정도까지 포괄하고 있는지에 따라 구분 가능하다고 한다.

먼저, 발달론적 관점에서는 성인이 발달하는 과정의 순차적인 속성을 부각시킨다(Anderson et al., 2012; Clark & Caffarella, 2011). 이 관점은 보다 세부적으로 발달 단계별 과업에 대한 해결책을 모색하는 데 주안점을 두는 모형, 생애 전반에 걸친 개인의 특성에 주목하는 모형, 도덕적·윤리적 측면에 대한 미해결 과업에 방점을 두는 모형 등으로 나누어진다(Anderson et al., 2012). 종합적으로 볼 때, 이 관점은 성인의 발달에 대해 보편적 단계화를 도모함으로써 순차적 이해를 제고하는 데 유용하다. 다만, 이러한 이점에도 오늘날의 성역할 인식과 부합하는 면이 높지 않고, 기존의 관계를 답습하도록 하는 경향이 비교적 강하다는 비판에 직면해 있다(Feldman, 2006; Henig, 2010).

다음으로 맥락적 관점은 성인 발달에 있어 맥락이 갖는 중요성에 초점을 두는 접근이다(Hudson, 1991; Neugarten & Neugarten, 1987). Anderson et al.(2012)에 의하면 이 관점에서는 성인의 발달이 탈맥락적으로 이루어질 수 없다는 면을 강조하며, 개인이 존재하는 맥락에 주목한다고 한다. 즉, 이 관점은 성인이 경험하는 발달의 양상이 단순히 개인적인 특성에 귀착되는 것이 아니라 환경과의 연계를 고려해야 함을 강조하고 있는 것이다. 이 같은 특성으로 인해 이 관점은 성인의 발달에 대해 고려해야 하는 영역을 개인의 바깥으로까지 확장하는 기여를 하였다.

세 번째로 살펴볼 것은 생애적 관점으로 개인이 발달해나가는 데 전개되는 전 생애에 학술적 관심을 기울이고 있다(Broderick & Blewitt, 2003; Lerner & Busch-Rossnagel, 2013). 이 관점에서는 성인이 생애에 걸쳐 보유하고 있는 특성과 연속성, 그리고 겪게 될 변화에 역할을 맞춰나가는 것에 특히 주목한다(Anderson et al., 2012). 개인별로 처해 있는 맥락이 같지 않고, 이에 대한 개인의 적응과 발달양상이 다를 수 있다는 점을 염두에 두고 있는 것이다. 물론, 넓은 범주에서 보면 맥락의 중요성을 강조하는 접근이지만, 전술한 맥락적 접근에 비해 개인 특성을 조절 변수로 하여 맥락의 상이성을 강조하는 점이 차별화된다. 또한 성인이

겪는 생애 발달 경로도 서로 동일하지 않을 수 있음을 함축하는 특성을 보인다.

끝으로 전환 관점은 성인의 삶에 변화를 동반하는 전환 현상에 대해 학술적으로 조명하는 관점이다(Anderson et al., 2012; Folkman & Moskowitz, 2004). 앞서 살펴본 발달론적 관점 등에서 연령의 누적으로 인한 순차적 변화로만 성인의 발달을 이해하려 했던 것과 대조적으로 전환 관점에서는 성인이 경험하는 전환의 중요성을 보다 강조한다. 특히, 전환에 대해 Levinson(1986)의 경우 안정화되어 있는 두 지점 간의 이동이라고 구체화하여 지칭한 바 있다. 달리 말해서 전환 관점에서는 전환 현상 자체를 간과하지 않고, 개인에게 주어지는 전환의 의미에 보다 초점을 맞춘다. 보다 세부적으로 Schlossberg(1981, 1984)의 경우, 예측이 가능한 전환과 예측이 불가능한 전환을 모두 포괄하는 모형을 제시함으로써 전환이론의 정수를 제시하기도 하였다. 이와 상통하는 관점에서 Hudson(1991)의 경우, 개인의 통제 범위 바깥에 놓여 있는 복잡성, 끊임없는 변화에 대비해야 하는 도전 등을 전환 자체에 내포되어 있는 속성이라고 하였다. 이와 같은 전환 관점은 전술한 발달론적 관점과 결합되어 학술적 발전을 거듭하였다(Brown & Lent, 2008; Levinson, 1986). 부연하면, 성인의 발달 단계의 전개 속에 전환을 배치함으로써 개인이 발달하는 모습을 보다 다각적인 시각으로 들여다 볼 수 있게 된 것이다. 이상에서 살펴본 성인의 발달과 관련된 관점들을 정리하면, 다음의 [그림 II-8]과 같다.

발달론적 관점	맥락적 관점	생애적 관점	전환 관점
<b>연령</b> · 불변의 발달 단계 · 인생의 구조적 측면	· 구조의 조정을 통한 경력 이동 경험 · 중년기 위기 경험 · 기회 구조, 문화 등의 강조 · 사회적, 환경적 요인의 강조	· 적응 과정의 존재 · 개인 특성의 편차 강조 · 개별화된 생애 경로 · 성, 연령 등의 따른 대처 차 존재 · 이론이 아닌 관점 · 사건의 영향력과 조절 요인들 · 개별화 되어 구현되는 사건	· 연령에 따른 순차성 대신, 단계 강조 · 전환에 대한 대처의 중요성 · 예상된 전환, 예상하지 못한 전환의 포괄 · 성별에 따른 차이 · 성별 이해 방식의 차이
<b>이슈의 해결</b> · 발달단계별 이슈 해결 · 위계적 발달 단계의 식별 · 성, 인종 등의 따른 이슈의 상이성			
<b>영역 특수성</b> · 자아발달의 위계성 · 성별 이해 방식의 차이 · 정체성 발달(성, 인종 등)			

[그림 II-8] 성인발달에 관한 주요 관점

출처: Anderson et al.(2012: 32)을 바탕으로 요약·정리

## 나. Schlossberg의 전환이론

### 1) 전환이론의 발전과정

위에서 살펴본 바와 같이 성인발달에 대한 전환 관점은 유관 관점들과 비교할 때, 성인발달을 선형적으로 이해하는 데 그치지 않는 접근 방식이다. 오히려 전환 관점에서는 전환이라는 국면에 성인이 접어들었을 때 겪는 여러 가지 경험을 포착할 수 있는 이론적인 시각을 제공한다. 이하에서는 성인발달과 관련해 전환이라는 현상에 학술적 관심을 갖고, 개인이 겪는 경험의 이해를 추구한 전환 관점의 이론들 사이에서 대표적인 것으로 운위되는 Schlossberg의 전환이론(Anderson et al., 2012; Evans et al., 2010)을 다루고자 한다.

먼저, Schlossberg의 전환이론은 성인을 대상으로 경력 전환 과정에 관한 이해를 도모하는 데 유용한 이론이다(Evans et al., 2010). 이 이론은 성인이 경험하는 경력 전환에 대해 이해하는 것을 넘어서서 해당 과정을 지나면서 개인으로서 겪는 미시적인 대처, 보유하고 있는 잠재자산의 활용 등에 대한 설명까지도 제공 가능하다는 측면에서 의의가 있다(Schlossberg, 1984). 부연하면, 이 이론의 초점은 성인이 경험하는 경력 전환 현상 그 자체에만 국한되는 것이 아니라 그것을 구성하는 요인과 전환 자체에 내재되어 있는 특성, 전환이 이루어지는 과정 등에 대한 총체적인 이해에 있다(Brown, 2014; Evans et al., 2010). 또, 해당 과정에서 경험한 구조화하여 드러낼 수 있고, 구조를 이루는 요소들을 의미 있게 연결지어 이론화하는 것도 가능하다(Schiavone & Gentry, 2014). 바꾸어 말하면, 성인의 경력이 전환되는 현상에 연계되어 있는 제반 내용에 학술적인 관심을 가지고 이론적 해석을 추구하는 것이 Schlossberg가 주창한 전환이론의 핵심이다.

이 이론은 Schlossberg가 1965년에 작성한 원고에 그 연원을 두고 있다(Barclay, 2017; Schlossberg, 1965). 여기서 Schlossberg가 제시한 이론의 초안에는 성인이 경험하는 전환, 특히 경력 변화가 내재되어 있어 일상에 전반적으로 영향을 미치는 현상이 부각되어 있다. 달리 말하면,

전환 경험을 하는 성인에 대해 이해하고자 하는 노력이 이론의 핵심이라고 할 수 있다(Barclay, 2017). 이를 보다 자세히 보면, 전환이라는 현상에는 “성장과 발달(growth and development)”을 추동하는 “탐색(exploration)”, 전환에서 갖는 “사회적 맥락(social context)”의 영향력, “자아개념 및 자각의 증진(progress related to self-concepts and perceptions)”을 위한 기회 등이 동반된다는 점이 강조된다(Barclay, 2017: 29).

상술한 논의의 등장 이후, Schlossberg(1981)에서는 전환<sup>31)</sup>에 대해 이전에 다루지 못했던 문제 상황에 직면하게 되면서 균형에 이르지 못한 상태라고 정의하면서 이해의 지평을 종전보다 넓혀 나갔다. 이와 함께 시점에서 개인이 보유하고 있는 잠재자산의 활용과 관련된 내용, 즉 향후 ‘4S 체제’라고 알려진 구조를 포함시켜 전환이론의 기초가 되는 모형을 제시하였다(Barclay, 2017). 요컨대 전환이란, 개인이 이전에 겪지 못했던 변화를 가져오는 사건이라 할 수 있다(Anderson et al., 2012: 40). 더 나아가 Schlossberg(1990)는 당초 제안했던 모형에서 고려하지 못했던 전환의 유형을 비롯해 보다 정교화된 4S 체제, 개인이 겪는 역할, 타인과의 관계 등에 대한 사항을 포괄하는 후속안을 고안하기에 이른다. 이후, 해당 이론은 여러 연구들에서 차용되는 과정을 통해 이론적인 검증을 거쳤고, 성인발달과 관련된 이론<sup>32)</sup>의 주요한 축을 구성하게 되었다(Coso Strong et al., 2018). Schlossberg의 전환이론은 개별적으로 상이한 전환을 겪게 되더라도 그것이 드러나는 과정은 큰 틀에서 볼 때 보편타당할 수 있다는 것을 드러냈다는 점에서 이론이라 할 수 있다.

---

31) 전환 자체는 가치중립적 속성을 가진 것으로 동일한 전환이라도 개인에 따라 상이한 의미로 받아들여질 여지가 있다(Barclay, 2017; Schlossberg, 1981). 이를 다른 시각에서 살펴보면, 개인에 따라 전환이 상이하게 받아들여질 수 있다는 것을 의미한다. 이와 같은 맥락에서 Barclay(2017)의 연구에서도 이 점을 부각시키며, Schlossberg가 전환 그 자체에만 강조점을 둔 것이 아니라 그것을 경험하는 개인과의 상호작용에 주안점을 두고 있음을 언급하였다.

32) 이론이라 하면, 그것을 구성하는 개념 간의 사실 근거가 있고, 그것들이 법칙을 이루며, 더 나아가 연역적인 연계 구조 하에서 관련 현상에 대해 기술하고, 설명하고, 예측할 수 있는 것을 말한다(이형행, 1983).

## 2) 전환에 대한 대처: 4S 체제

전환을 겪는 개인은 전환에 들어간 단계에서부터 전환을 나가기까지 적응을 위한 도구로 4S체제라고 운위되는 네 가지 요소의 영향을 받는다. 이와 관련해 Schlossberg(2008: 45-104)에 따르면 개인은 4S라고 불리는 체제의 가동을 통해 전환을 거치는 과정의 질적인 수준을 높일 수 있다고 한다. 개인의 “자아(Self)”, 개인이 처해 있는 “상황(Situation)”, 개인에 대한 외부의 “지원(Support)”, 개인이 적응을 위해 선택한 “전략(Strategies)” 등의 네 가지 요소가 그것인데, 이들이 통합되어 하나의 체제를 구성한다(Barclay, 2017; Lindstrom, 2019). 특히, 전술한 Schlossberg(2008)의 내용과 상통하는 지점에서 Anderson et al.(2012)은 개인이 당도해 있는 전환의 국면 또는 경험하고 있는 전환의 종류와 무관하게 4S 체제의 활용을 통해 전환을 전개해 나갈 수 있다고 밝히고 있다. 달리 말하면, 네 가지 요소를 개인이 어떤 상태로 보유하고 있는지를 살펴봄으로써 전환에 대처하는 양상까지 파악이 가능하다는 것이다(Schlossberg et al., 1989). 이하에서는 4S체제, 즉 개인이 전환에 들어가서 나가기까지 활용하는 도구라 여겨지는 자아, 상황, 지원, 전략 등에 대해 상세히 알아보고자 한다.

먼저, 상황은 개인이 직면한 전환과 연관된 제반 사정을 의미한다. Anderson et al.(2012: 67-68)에 의하면 개인의 상황은 전환과 관련되어 있는 “촉발기제(trigger)”, “타이밍(timing)”, “전환에 대한 통제(control)”, “역할 변화(role change)”, “지속기간(duration)”, “유사 경험(previous experience with a similar transition)”, “스트레스(concurrent stress)”, 그리고 전환에 대한 “평가(assessment)”에 따라 달라질 수 있다고 한다. 서로 다른 개인에게 주어진 전환의 객관적 실체는 동일할지라도 이것을 대하는 개인에게 주어진 사정은 위와 같은 여러 가지 요인에 의해 차별화될 여지가 있다.

다음으로 자아는 전환에 직면한 개인과 가장 밀접하게 연관되어 영역이다. 자아는 전환과 관련해 개인이 보유한 것을 자산이라고 볼 수도 있지만 결핍되어 있는 것, 즉 일종의 부채로도 간주할 수 있다는 관점으로 접근한다. 특히, 개인에게 영향을 줄 수 있는 자아 요소로 알려진 것으로는 사회경제적 지위, 성별, 연령 등의 인구통계학적인 것, 자아발달, 자아

효능감 등의 심리적인 것이 있다(Anderson et al., 2012).

이어서 지원의 경우, 전환에 들어서게 된 개인이 겪는 스트레스를 조절해 줄 수 있는 것으로 알려져 있다. 이 같은 지원의 유형은 크게 “친밀한 관계(intimate relationships)”, “가족단위(family units)”, “동료 간 네트워크(networks of friends)”, “기관과 지역사회(institutions and communities)” 등으로 대별할 수 있다(Anderson et al., 2012: 84-85). 이상의 각기 다른 유형의 지원은 개인이 전환을 겪는 과정에서 대처할 수 있는 다양한 것을 제공한다. 예컨대 Caplan(1976)은 심리적 혹은 감정적 요소들을 보완할 수 있음을, Antonucci et al.(2001)은 전환에 직면한 개인에게 제공되는 사회적 지원이 전환을 성공적으로 통과할 수 있도록 매개할 수 있다는 점을 주장한 바 있다.

마지막으로 전략은 학자들에 의해 다양하게 정의되고 있는데, 주어진 상황에 대한 스트레스를 경감시키는 방향으로 행동한다는 공통점이 있다(Pearlin & Schooler, 1978). Lazarus & Folkman(1984: 150-153)은 전환, 그리고 그것에 대한 개인의 인식과 관계없이 발휘되는 전략의 방식을 크게 두 가지로 나눈 바 있는데, 하나는 “문제중심(problem-focused)” 행동이고, 다른 하나는 “감정중심(emotion-focused)” 행동이다. 이들은 목적이 상이한데, 문제중심 행동이 주어진 상황을 변화시키기 위한 목적을 가진 것에 반해 감정중심 행동은 정서적 고통을 감경시키는 것에 목적을 두고 있다. 따라서 이 두 가지 행위 방식은 전환에 대한 대처 과정에서 공존 가능성이 크지 않다. 다만, 개인이 전환과 관련해 발휘하는 전략의 방식이 다르다 할지라도 전략을 통해 대처하는 양상은 크게 “정보의 탐색(information seeking)”, “직접적인 행동(direct action)”, “행동의 억제(inhibition of action)”, “내적인 행동(intrapsychic behavior)” 등 네 가지가 있다(Lazarus & Folkman, 1984: 156). 특히, 이상의 내용과 관련해 전환에 성공적으로 대처하는 경우 직접적인 행동과 감정중심의 행동 전략을 발휘한다는 결과(Lazarus, 1980)가 보고된 바 있다. 위에서 살펴본 4S 체제, 즉 상황, 자아, 지원, 전략과 관련된 질문을 정리하면, 다음의 <표 II-9>와 같다.

<표 II-9> 4S 관련 질문

구분	관련 질문
상황	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 촉발기제</li> <li>• 타이밍</li> <li>• 통제</li> <li>• 역할변화</li> <li>• 지속기간</li> <li>• 유사 경험</li> <li>• 스트레스</li> <li>• 평가</li> </ul>
자아	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 가정배경은 어떻게 되는가?</li> <li>• 인구통계학적인 것               <ul style="list-style-type: none"> <li>• 성별은 무엇인가?</li> <li>• 연령대는 어떻게 되는가?</li> </ul> </li> <li>• 모호한 상황에서의 참을성을 가지고 있는가?</li> <li>• 상황을 낙관적으로 바라보는 편인가?</li> <li>• 심리적인 것               <ul style="list-style-type: none"> <li>• 수행하는 노력이 관련된 결과에 영향을 줄 수 있다고 여기는가?</li> <li>• 전환에 대한 스스로의 통제력을 인정하는가?</li> </ul> </li> </ul>



구분		관련 질문
지원	지원 유형	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 전환에 관련된 어떤 유형의 지원들을 보유하고 있는가?</li> <li>• 기존에 보유한 지원들이 전환에 의해 영향을 받았는가?</li> </ul>
	지원에 대한 평가	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 전환과 관련해 필요한 것이 무엇인지 파악하고 있는가?</li> <li>• 전환과 관련해 보유한 자원에 대한 개인적인 평가는 어떠한가?</li> </ul>
전략	전략의 목적	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 전략의 활용 목적이 무엇인가?</li> <li>• 전략을 통해 바꾸고자 것은 무엇인가?</li> </ul>
	전략의 유형	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 활용하고자 하는 전략은 무엇인가?</li> <li>• 해당 상황에 적합한 전략은 무엇인가?</li> </ul>

출처: Anderson et al.(2012: 67-91)을 바탕으로 재구성

한편, 개인은 보유한 잠재자산을 통해 전환에 대처하는 것에서 더 나아가 그것을 강화시키며 “관리(taking charge)”하기도 한다(Anderson et al., 2012: 38). 전환을 단지 주어진 것으로 받아들이지 않고, 가용한 자산을 관리하는 것이다. 이를 통해 개인은 전환에 대해 수동적 존재가 아니라 최소한의 적극성을 확보한 존재로 자리매김하게 된다.

### 3) 전환의 과정

전환은 개인이 겪는 변화와 관련된 의미를 내포하고 있다. 개인이 보유하고 있던 세상에 관한 가정이 달라짐으로 인해 행동 또한 변화할 필요가 있을 때, 경험하는 것이 전환인 것이다(Schlossberg, 1981, 2008).

Schlossberg(2008)가 제안한 전환이론은 교직 내 경력 전환 시점에 있는 학교장의 전문성 전환을 분석하는 이 연구의 이론적 분석틀로 기능하기에 적합하다. Schlossberg의 전환이론은 전환이 이루어지는 전반적인 과정을 포괄하고 있기 때문이다(Lindstrom, 2019). 개인이 전환에 진입하는 시점에서부터 그것의 종료시점까지 다룰 수 있는 시간 범위를 제공한다는 점에서 특히 그러한데, 이 연구에서 초미의 관심사로 여기고 있는 학교장 전문성의 전환 특성은 전술한 내용과 부합하는 면이 적지 않다. 학교장이 되어 겪는 시간 흐름에 따른 전환의 각 국면에 대한 이해뿐만 아니라 그것을 경험하는 개인이 어떤 과정에 처해 있는지에 대해 파악하는 것은 중요한 과업이기 때문이다(Schlossberg, 2008). 전환을 경험한 개인이 어떤 시점에 있는지에 따라 전환에 대한 대응도 달라질 수 있다는 것은 이러한 중요성을 보여준다(Anderson et al., 2012). 전환의 각 국면의 이해를 높이기 위해 관련 내용을 자세히 살펴보면 다음과 같다.

전환에는 “들어가기(Moving in)”, “통과하기(Moving through)”, “나가기(Moving out)”의 세 가지 단계가 있다(Anderson et al., 2012: 56; Lindstrom, 2019: 40; Wall et al., 2018: 7). 먼저, 들어가는 전환에 직면해 있는 개인이 전환을 “평가(assessment)”하고, 향후 일어날 일들에 대한 “계획(planning)”이 이루어지는 국면을 뜻한다(Barclay, 2017: 24). 이를 학교장 승진 임용에 적용해보면, 학교장이 되어 따르는 직무수행에

관한 기대와 관심, 스스로 느끼는 불안 등의 요소가 중첩되어 표면화되는 시기라 볼 수 있다. 즉, 전환 시점에 다다랐지만 전환 이후의 삶에 대해 아직까지 실질적으로 경험해보지 않았기 때문에 겪는 전조 단계로서의 의미를 갖는다.

이어서 통과하기는 개인이 전환을 실제 경험하면서 맞닥뜨리는 새로운 역할의 요구, 관계 변화, 일상 변화 등의 전과 달라진 상황에 적응하는 단계이다(Barclay, 2017; Chickering & Schlossberg, 2002). 통과하기 단계에서 개인은 전환을 통해 처음 접하는 문제가 무엇인지 알아가고, 익숙해지는 과정을 거쳐 들어가기 단계와 차별화된 경험을 한다. 이를 학교장 입장에 대입해보면, 누적된 교직경력 속에서 간접적으로 접한 학교장으로서의 일상을 직접 영위하게 되면서 이전과 다른 직무를 함과 동시에 새로운 역할에 적응해야 하고, 학교 내·외에서의 관계도 타 직위에 있을 때와 다르게 설정해 나가는 단계라 할 수 있다. 이와 관련해 일부 학자는 전환에 진입한 개인이 “우연한 성장 과정(emergent growth process)”에 이른다는 점을 강조하였다(Anderson et al., 2012: 49).

마지막 단계인 나가는 전환의 종료 지점에 해당하는 것으로 전환을 경험한 개인이 그 이후의 삶(next part)으로 나아가는 단계를 의미한다(Chickering & Schlossberg, 2002: xv). 이를 학교장에 대입해보면, 학교장이 된 이후 누적된 학교장으로서의 경력을 바탕으로 직무를 수행하는 시기라고 이해할 수 있으며, 퇴직 이후의 삶으로 점진적으로 이행하는 과정이라 간주할 수 있다<sup>33)</sup>.

이하에서는 이 이론의 분석틀을 구성하는 요인들에 대해 보다 자세히 살펴보고자 한다. 전환에 들어가게 된 개인은 전환에 처음 직면한다. 이때, 개인은 전환의 유형을 식별하는 것에서부터 진입을 시도하게 된다. Schlossberg의 전환이론에서는 전환에 대해 개인이 어떤 방식으로 인식하고 있는지를 입체적으로 조명할 수 있는 관점을 제공한다. 구체적으로 전환에 접근해가는 지점에서 전환의 “유형(type)”, “맥락(context)”, “영향(impact)”(Anderson et al., 2012: 41-47) 등을 살펴보기를 제안하고 있다.

---

33) 교육공무원법 제47조 제1항에 의거하면, 우리나라 맥락에서는 만 62세 이후의 삶으로 나아가는 것이다.

우선, 전환의 유형은 “예상된 전환(anticipated transitions)”, “예상하지 못한 전환(unanticipated transition)”, 그리고 “불발된 전환(nonevent transition)”으로 구분된다(Anderson et al., 2012: 41). 여기서 예상된 전환은 개인의 생애주기에서 예측 가능한 상황들을 지칭하며, 전환으로 인해 얻는 것과 잃는 것, 그리고 역할변화 등이 수반됨을 함축한다(Pearlin & Lieberman, 1979). 예컨대 결혼, 출산, 취직, 퇴직 등이 대표적이다. 다음으로 예상하지 못한 전환은 개인이 사전에 예측할 수 없었던 것을 뜻한다. 이는 “예정에 없던 사건(nonscheduled events)”의 속성을 가지며, 개인의 생애주기 동안 나타날 것으로 예상되는 것들, 예컨대 취직, 은퇴 등과 궤를 달리한다(Pearlin, 1980: 179). 특히, Pearlin(1980)에 의하면, 개인의 경력상 예상하지 못한 전환의 예로는 강등, 해임, 승진 등이 있다고 한다. 끝으로 불발된 전환은 개인이 염두에 두었으나, 결국 실현되지 않은 것을 말한다.

이처럼 실현 여부를 기준으로 불발된 전환의 사례를 제시하고 있다는 점을 고려하면, 불발된 전환은 그 자체로 엄밀한 의미의 전환이라고 보기 쉽지 않다(Anderson et al., 2012). 학교장 승진 임용에 적용해 불발된 전환을 논하면, 학교장 승진 임용이 될 것이라 여기고 있었지만 최종적으로 학교장이 될 수 없었던 사례에 해당한다. 이는 이 연구의 분석 범위에 속하지 않는 것이다. 이 연구에서는 학교장으로 승진 임용된 시점을 기준으로 전문성 전환의 특성을 규명하고자 하므로 위와 같은 사례를 분석 대상으로 포괄할 수 없기 때문이다. 그 대신, 학교장 승진 임용이라고 하는 전환을 사전에 예측할 수 있었는지의 여부에 따라 예상된 전환과 예상하지 못한 전환으로 양분하여 살펴볼 여지는 있다.

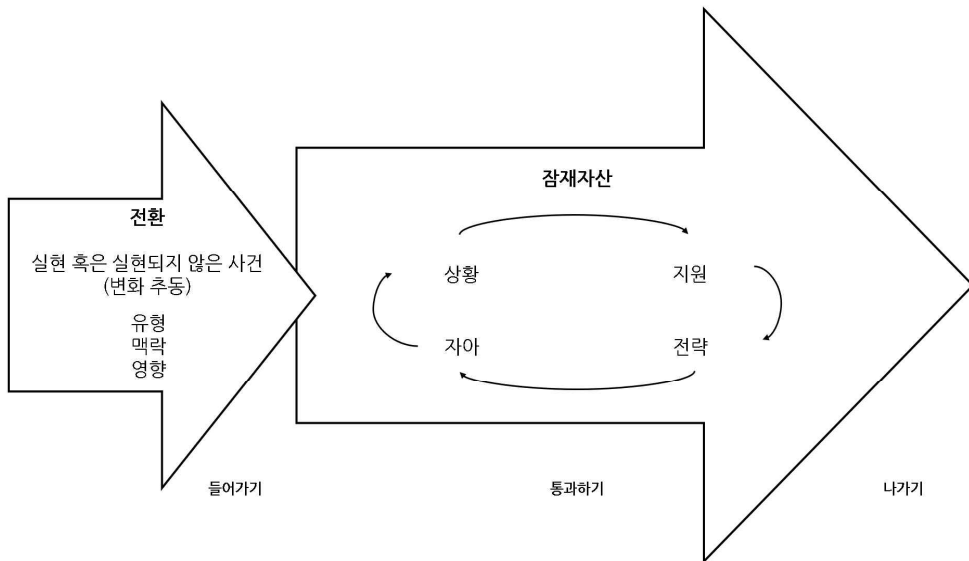
다음으로 살펴볼 맥락은 전환을 겪는 개인을 둘러싸고 있는 환경적 요인과 관계가 있다. 이는 성별에서부터 사회경제적 지위, 더 나아가 개인에게 영향을 주는 정치적 환경 등에 이르기까지 비교적 광범위한 것을 포괄하는데, 이를 파악해 전환에 대한 이해의 질을 제고할 수 있다(Anderson et al., 2012). 또, Vondracek et al.(2019)에 따르면 개인을 둘러싼 맥락을 이해하는 것은 전환을 경험할 때, 취할 수 있는 다양한 선택까지 파악할 수 있는 이점이 있다고 한다. 이 같은 맥락을 살펴보는 데 도움을 제공하는 질문

은 ‘전환의 출발점이 개인에게만 귀속되는가? 연관되어 있는 타자는 없는가?’, ‘전환은 개인 삶의 어떤 영역과 연관되어 있는가?’ 등이 있다.

한편, 전환에 들어가는 과정에서 살펴봐야 할 또 하나의 요인으로 영향이 있다. 여기서 영향이란, 전환이 개인의 일상, 타인과의 관계, 역할 등에 영향을 주는 정도 내지 규모를 의미한다(Anderson et al., 2012). 전환에서 파생된 영향으로 드러나는 효과는 개인의 내적인 양상으로 실현되기도 하고, 외현적인 모습으로 나타나기도 한다(Bright & Pryor, 2008). 특히, Anderson et al.(2012)에 의하면 전환이 초래하는 영향이 클수록 그것에 대처해야 하는 개인의 잠재자산은 더 많아질 수밖에 없고, 전환에 적응하는 기간도 길어진다고 한다. 이는 전환을 대상으로 한 개인의 대처가 전환에 수반된 영향에 따라 차별화될 수 있음을 암시한다.

#### 4) 전환이론 모형

앞서 살펴본 내용을 바탕으로 Schlossberg의 전환이론에 기초한 모형을 도식화하여 나타내면, 아래의 [그림 II-9]와 같다.



[그림 II-9] Schlossberg의 전환이론

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

## 6. 소결

이 연구의 배경이 된 이론적 고찰을 통해 도출한 사항을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 우리나라 학교장의 특성을 보면 학교급에 따라 초등학교와 중등학교 사이에 여러 가지 차이점이 존재하므로 연구참여자 선정 및 분석결과의 해석 과정에서 고려할 필요가 있다. 둘째, 학교장은 교직 내에서 소수정예 집단의 특성을 지니며, 설립유형으로 구분할 때 국내 초·중등교육 부문은 공립이 국립이나 사립과 비해 압도적인 비중을 점하고 있다. 셋째, 이 연구의 분석대상이 되는 학교장은 교육공무원임용령 등과 같은 법률적 구속 하에 놓인 존재로 공무원으로서의 지위를 가진다. 넷째, 국내에서 학교장이 되어 담당해야 하는 직무는 교직 내 여타 직위에서 수행했던 직무와 차별화된다. 다섯째, 학계에서 이루어져 온 전문성 관련 담론을 고찰한 결과, 실천적 전문성 논의가 발전적인 논의로 나아가는 데 미흡한 면이 발견되었다. 여섯째, Schlossberg의 전환이론은 성인이 겪는 전환과 관련된 경험을 미시적인 측면은 물론, 그것의 과정까지도 시간 흐름에 따라 분석하는 데 유용한 시각을 제공한다.

위와 같은 고찰에 근거해 이 연구에서는 국내 학교장의 전문성을 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 나누어 개념화하고, 후자에 보다 초점을 맞추었다. 학교장 전문성에 관한 선행연구를 보면, 이제까지 탐구되지 않은 영역에 대한 학술적 관심이 필요한 상황인데 국내에서는 주로 규범적 전문성 접근에 입각해 이루어진 경향이 나타난다. 또한 이미 축적된 실천적 전문성 관련 연구에서는 해당 용어를 정의하는 데 있어 논자마다 용례를 달리해 선행연구 사이의 분석결과 비교에 난점이 존재한다. 다시 말해 학교장의 실천적 전문성 관련 담론이 보다 발전적인 논의로 나아가는 것이 쉽지 않다는 것도 학술적인 한계점이다. 이러한 문제인식에 근거해 이 연구에서는 학교장의 규범적 전문성을 ‘학교장으로 승진 임용될 수 있는 최소한도의 법적 자격’이라고 정의하였다. 또, 학교장의 실천적 전문성은 ‘역할과 직무에 대한 고려’, ‘성공적인 수행’ 등의 속성을 갖는 것으로 포착하였고, 결론적으로 ‘단위학교에서 학교장의 직무를 성공적으

로 수행해 역할을 실현하는 데 필요한 지식, 기술, 태도 등을 포괄하는 것'이라 정의하였다. 추가로 학교장의 실천적 전문성이 발달했다는 것의 의미는 '단위학교에서 학교장의 성공적인 직무수행과 관련되어 있는 지식, 기술, 태도 등의 제반사항이 예전과 비교해 보다 높은 수준에 도달하는 것'으로 본다.

여기서 더 나아가 학교장의 전문성이 규범적 전문성에서 실천적 전문성으로 전환되는 현상에 대한 분석은 그동안 경험적인 자료에 기초해 거의 이루어지지 않은 실정이다. 이에 대한 분석이 이루어지지 않을 경우, 학교장의 실천적 전문성 향상을 위한 실질적인 지원책 마련에 다소간 어려움이 있고 국내 맥락에 부합하는 교육·훈련 프로그램의 고안이 쉽지 않을 수 있다. 이 연구는 이와 같은 현황과 제약사항을 고려해 학교장이 승진 임용 이후 겪는 전문성 전환에 초점을 맞춰 그것의 특성을 분석하고자 한다. 특히, 앞서 언급한 학교장 전문성의 두 가지 개념인 규범적 전문성과 실천적 전문성에 더해 그것의 전환을 시간 경과에 따라 분석하기 위해 Schlossberg의 전환이론에 기반을 두고 이론적 분석틀을 마련하였다([그림 III-3] 참조). 구체적으로 학교장 승진 임용이라는 전환을 기준으로 '들어가기', '통과하기', '나가기' 등으로 단계를 나누어 구성하였다. 또, 이 과정에서 학교장의 실천적 전문성 증진과 관련된 잠재자산(4S)의 활용양상은 어떻게 나타나고, 변화는 어떤 방식으로 드러나는지 들여다 볼 필요성을 발견하였다. 결론적으로, 이상의 이론적 고찰을 통해 나타난 문제인식에 근거해 이 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같이 정리할 수 있다.

- 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?

### Ⅲ. 연구방법

이번 장에서는 이 연구에서 활용한 연구방법을 개관한다. 특히, 연구의 설계와 함께 질적 연구 수행 시 반드시 고려해야 할 것으로 여겨지는 ‘연구의 절차’, ‘연구참여자’, ‘자료수집’, ‘자료분석’, ‘연구의 신뢰성’ 등을 살펴본다. 연구의 설계에서는 이 연구의 토대가 되는 문헌 연구와 연구문제 해결을 위해 수행한 질적 연구에 대해 자세히 들여다 볼 것이다. 다음으로 연구의 시작부터 끝까지 이어지는 절차를 정리하고, 본 연구의 연구참여자가 보유한 특성을 안내할 것이다. 또, 자료수집의 전 과정을 세밀하게 살펴보고, 이 연구에서 활용한 자료분석 방식을 소개할 것이다. 마지막으로 분석결과의 신뢰성을 담보하기 위해 ‘편향에 대한 고려’, ‘연구의 타당성 확보’, 그리고 ‘윤리적 고려’ 등과 관련된 부분까지 알아본다. 이상의 내용을 통해 질적 연구를 수행하는 과정 중 마주하는 쟁점에 대해 검토하고, 이를 준수하는 방법까지 열거할 것이다. 궁극적으로 이 연구에 대한 이해를 제고하는 데 밑바탕이 될 것으로 본다.

#### 1. 연구의 설계

우선, 연구 설계의 기초가 된 문헌 연구의 내용을 살펴보고, 이 연구에서 활용한 연구방법인 질적 연구를 고찰한다. 구체적으로 질적 연구가 갖는 전반적인 특성을 정리하고, 분석기법의 일종인 프레임워크 분석법 (framework analysis)을 살펴본 뒤, 이론적 분석틀을 제시하고자 한다.

##### 가. 문헌 연구

이 연구의 바탕을 이루고 있는 여러 가지 개념에 대한 탐색, 학술 논



의의 보완 지점 확인, 이론적 분석틀의 도출 등에 관한 고찰은 주로 문헌 연구를 통해 이루어졌다. 먼저, 문헌 분석을 통해 국내 학교급별 학교장 특성을 개관하였다. 초등학교와 달리 중등학교가 갖는 특성은 물론, 학교장과 교사 사이의 관계 등에 대한 차이를 다룬 연구의 검토를 통해 이 연구의 초점인 중등학교에 재직경험을 가진 학교장에 관한 이해를 제고하였다. 또, 학교장 규모와 비율에 대해 실증자료를 통해 들여다봄으로써 소수정예의 특성을 가진 학교장 직위에 대해 알아보았다. 이와 함께 법적 근거에 의해 구속받는 존재로서의 학교장 특성을 감안해 관계 법률을 항목별로 정리하였다.

한편, 이 연구의 목적을 달성하기 위한 설계 과정에서 학교장 전문성을 논하기 전에 전문성의 유사개념에 대해 살펴볼 필요성을 파악하였다. 따라서 학교장 전문성 개념을 정의하기에 앞서 전문성 논의가 이루어지고 있는 연구의 동향부터 짚어보았다. 특히, 실천적 전문성 개념과 유사한 의미를 내포하고 있는 것들과의 비교를 함으로써 이 연구에서 활용할 실천적 전문성 개념의 기초를 마련하였다. 이 밖에 학교장의 실천적 전문성 발달을 다룬 국내·외 연구들을 살펴보고 유목화하는 과정을 거침으로써 학계에 기여할 부분이 있으나, 탐색이 미흡하였던 내용을 파악하였다. 끝으로 학교장의 실천적 전문성의 개념, 특성, 그리고 그것에 연계되어 있는 쟁점, 정책 등을 구체화하였다. 부연하면, 학교장의 실천적 전문성을 개념화하는데 있어 핵심 요소로 운위되고 있는 학교장의 직무, 그리고 그것을 수행해 실현하는 역할에 대한 문헌 고찰을 수행하였다.

## 나. 질적 연구

질적 연구의 기원은 인류학(anthropology), 사회학(sociology), 인문학(humanities) 등에서 찾을 수 있는데, 절대적 양의 팽창과 접근 방식 다변화는 2000년대에 접어들면서 진척이 이루어졌다(Creswell & Creswell, 2018: 13). 질적 연구는 연구하고자 하는 대상이 존재하고 있는 그대로를 탐구하고자 하는 학술적 전통에 기반을 두고, 이를 드러내는 데 여러 가지 방법이 있음을 인정한다(Denzin & Lincoln, 1994). 내러티브 연구(Narrative

research), 현상학 연구(Phenomenology), 근거이론(Grounded theory), 문화기술지(Ethnographies), 사례연구(Case study) 등이 질적 연구의 주요한 방법론이다(Creswell & Creswell, 2018: 12). 질적 연구의 목적은 분석결과의 일반화에 있는 것이 아니라 연구에서 주목한 현상에 대한 사례 분석에 기초해 그것의 특수성을 드러내 이해하는 데 있다.

한편, 질적 연구가 갖는 차별성 관련 학술 담론은 학자들에 의해 지속적으로 운위되어 왔다. 예컨대 Stake(2010)에 따르면 질적 연구는 연구의 대상이 보유하고 있는 경험에 의존하는 특성을 갖는다고 한다. 이러한 특성으로 인해 질적 연구는 연구참여자의 전유 경험에 기초한 의미 생성이나 개인을 둘러싼 맥락 간의 관계구조 이해에 적합하다(De Groot, 2002). 단, 수집된 자료의 분석과 관련해 순차적 방식이나 통용되는 원리가 적용되는 양적 연구에 비해 따라야 할 기준이나 원칙을 찾기가 상대적으로 쉽지 않다는 점(이용숙, 김영천, 1998)은 연구자들에게 제약으로 받아들여지기도 한다. 질적 연구가 갖는 상대적 특성을 부각시키기 위해 양적연구와 비교해 나타내면, 다음의 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 질적 연구의 특성

구분	양적연구	질적 연구
연구의 초점	양(얼마나 많이)	질(본성과 본질)
방법	실험, 통계	주관, 경험
표본	대표	임의
자료수집	도구를 사용한 수집	연구자가 직접 수집
가설과 이론	사전 확정	상황에 따라 변경
연구와 현상의 맥락	연구의 맥락과 현상의 맥락 분리	연구의 맥락과 현상의 맥락 일치
연구자와 대상자의 관계	일방적, 간접적 (응답자, 피실험자)	상호적, 직접적 (제보자, 참여자, 현지인)
연구자의 입장	외부자적 입장	내부자적 입장
연구결과	정확, 특정 범위, 환원	포괄, 총체, 확장

출처: 주현준(2020: 116)

한편, 질적 연구를 수행할 때 연구목적의 달성에 대해 해당 연구방법론이 필요하다는 점에 대한 정당화는 중요하다. 연구의 목적을 달성하는데 도움을 제공하는 여러 가지 연구방법론이 존재함에도 질적 연구방법을 연구에 적용하는 필요성을 사전에 고려할 필요가 있는 것이다. 이와 관련해 Morse(1991)는 연구주제가 기존에 탐구되지 않은 경우, 특정 표본을 대상으로 한 연구주제의 고찰이 이루어지지 않은 경우, 현존하는 이론이 해당 현상을 설명하는 데 적용이 불가능한 경우 등에 질적 연구방법을 활용해야 함을 역설한 바 있다. 이 밖에 양적연구방법을 통해 검증할만한 주요 변인이 미지의 영역으로 남아있는 경우에 연구자는 질적 연구방법을 활용해 해당 변인이 무엇인지 탐색할 여지가 있다(Creswell & Creswell, 2018). 또, 질적 연구방법은 교육정책이나 조직에 대한 이해와 같은 폭넓은 수준의 탐구 외에도 인간 내면에서 형성되는 의미의 파악과 같은 미시적인 면의 분석에도 유용한 방법론이다(Honig, 2006; Spillane et al., 2006). 이와 동시에 연구참여자가 외적으로 드러내는 행동과 스스로 인식하고 있는 바에 대해 보다 심화된 이해를 추구하기에 질적 연구방법은 적합한 것으로 알려져 있다(김병찬, 2010; Bogdan & Biklen, 1997). 요컨대 질적 연구방법은 이제까지 학계에서 특정되어 다루어지지 않은 연구주제를 탐구할 때나 연구의 목적을 달성하는 데 검증가능한 변수의 확정이 쉽지 않은 경우에 특히 유용하고, 인간 내면에 학술적 관심을 두고 심화된 이해를 추구할 때 보다 적합한 연구방법론이다<sup>34)</sup>.

이 연구에서 당초 설정한 연구의 목적이 학교장이 되는 시기를 기점으로 학교장 전문성이 규범적 전문성에서 실천적 전문성으로 전환하는 것에 대한 분석이라는 점에 입각해보면, 개인의 행동과 함께 정성적인 부분의 변화까지 포착하기 위한 학술적 노력이 필요하다는 결론에 이른다. 따라서 연구문제의 해결을 통한 연구목적 달성을 위해서는 연역적 방식의 결과도출과 일반화에 무게를 두는 양적 연구방법론(이중승, 2013;

34) 이와 관련해 김병찬(2003)의 연구에서는 교육행정학 분야의 연구에서 질적 연구가 유용한 이유를 ① 연구대상에 대한 종합적인 접근 가능성, ② 실제 맥락의 중시, ③ 국내 맥락에 맞는 교육행정 이론 형성에 대한 기여 등이라고 정리한 바 있다.

Cook et al., 1979; Creswell & Creswell, 2018)이 중심이 되는 것보다 실재하는 현상과 연계되어 있는 연구참여자의 이해에 의미부여를 가능케 하는 질적 연구가 본 연구에 적합하다. 또한 국내 학교장의 전문성 전환에 대한 분석은 교육인사행정의 차원에서 중요성을 가지고 있음에도 아직까지 연구가 활발히 수행되지 않았다. 이 뿐만 아니라 국외와 다른 교직 승진체계를 가지고 있는 국내 상황(오영재, 2012) 하에서 학교장이 보유하고 있는 경험의 특수성을 온전히 드러내기 위해서는 관련 사례에 대한 심도 있는 분석이 요청되기에 질적 연구방법의 적용은 적합하다. 이상에서 살펴본 질적 연구를 연구방법론으로 활용해 연구를 설계할 경우, 필수적으로 참고할만한 내용은 <표 III-2>에서 확인해 볼 수 있다. 아래 표에서 살펴볼 수 있는 것 중에서 연구참여자 이하의 부분은 후술하고자 한다.

<표 III-2> 질적 연구 체크리스트

구분	내용
개관	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 질적 연구의 기본 특성</li> <li>• 연구에 활용한 질적 연구방법론</li> </ul>
연구 참여자	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 연구참여자 표집</li> <li>• 연구참여자 모집</li> </ul>
자료수집	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자료수집 방법 및 관련 근거</li> <li>• 자료수집 시 녹음 관련 사항</li> <li>• 자료분석 단계</li> <li>• 자료정제 관련 근거</li> </ul>
자료분석	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자료 제시 양식</li> <li>• 코딩 과정</li> <li>• 주제생성의 배타성 확보</li> <li>• 자료분석 관련 근거</li> </ul>
편향	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 연구자 역할 및 성찰</li> </ul>
타당화	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 분석결과 타당화 전략</li> </ul>
분석결과	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 연구의 최종 결과</li> </ul>

출처: 이용숙, 김영천(1998: 103-104), Creswell & Creswell(2018: 179-180)의 자료를 바탕으로 재구성

이 연구에서는 연구목적을 달성하기 위해 우리나라 학교장, 특히 서울 지역의 공립 중등학교에 재직 경험을 가지고 있는 학교장을 연구참여자로 설정하였고, 연구방법론으로 질적 연구방법을 활용하였다<sup>35)</sup>.

#### 다. 프레임워크 분석법

최근의 질적 연구 경향을 보면, 이론을 활용해 분석하는 것에 연구자들의 이목이 집중되고 있음을 볼 수 있다. Creswell & Creswell(2018)의 저서에서는 연구자들이 질적 연구를 할 때, 어떤 상황에서 이론을 차용하는지에 대해 다음의 <표 III-3>과 같이 정리하였다. 이러한 추세에 따라 몇몇 연구자들은 연구문제 설정에서부터 관련 자료의 수집 및 분석 등에 이르는 전반적인 과정에 영향을 미치는 “이론적 렌즈 내지는 관점(theoretical lens or perspective)”을 활용하는 모습을 드러내고 있다(Creswell & Creswell, 2018: 62). 특히, 질적 연구에서 분석하는 과정에 있어 사회과학의 이론은 유용한 측면을 가지는데, 연구자가 선행연구를 고찰함으로써 궁구하는 현상과 연관되어 있는 것을 취택하는 것이 일반적이다(Creswell & Creswell, 2018).

<표 III-3> 질적 연구에서의 이론 활용

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

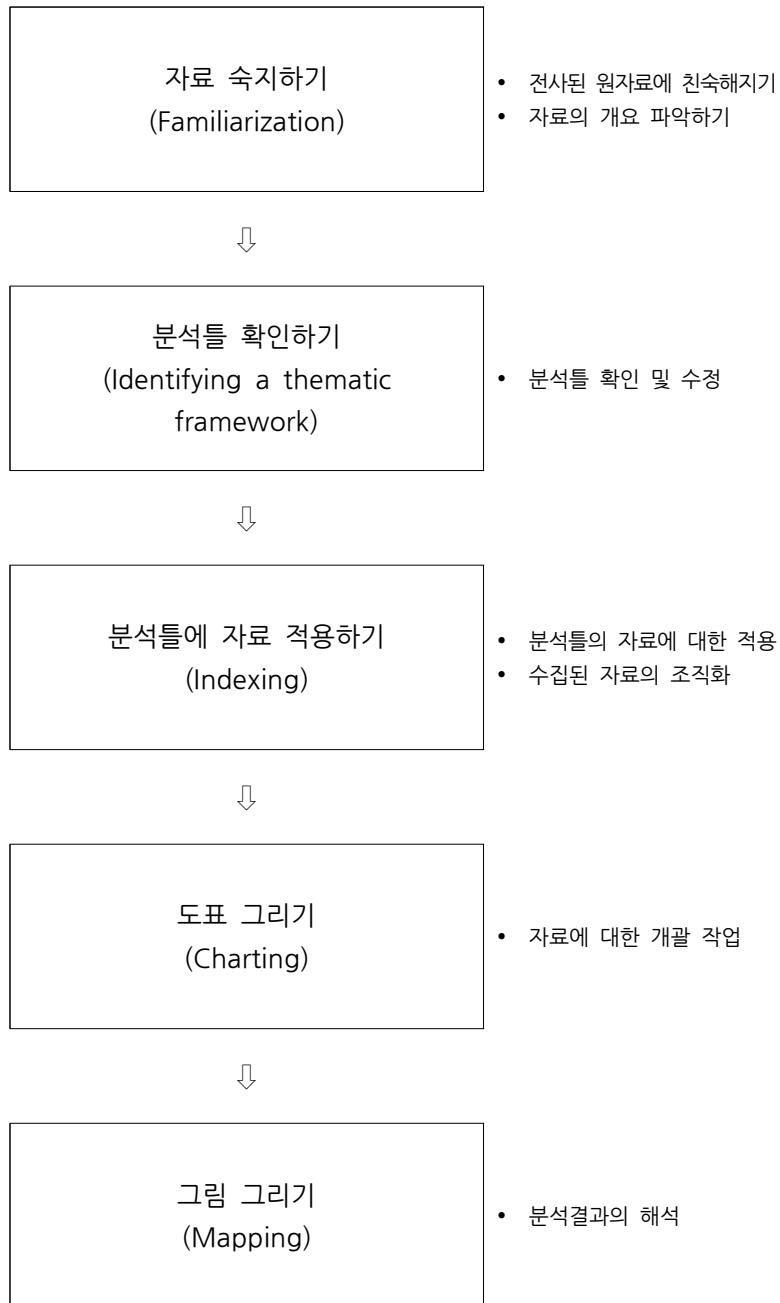
35) 연구문제의 해결을 위한 연구방법론의 선정은 성취하고자 하는 연구의 목적과 그것으로부터 파생되는 연구문제에 기반을 두어야 한다(이종승, 2013).

이 연구에서 분석하고자 하는 학교장 전문성의 전환은 위에 제시되어 있는 사례 대부분과 연관되는 지점이 있다. 환언하면, 학교장이 되고 나서 실천적 전문성을 향상시켜 나가는 과정에 주목하고, 그것에 수반되는 것을 규명하는 것은 ‘행동이나 태도의 보다 일반화된 설명’ 항목과 가깝다. 또, 이 연구는 서울지역의 공립 중등학교 학교장이라고 하는 특수한 사례에 기반을 둔 분석결과로 학교장 전문성 전환의 특성을 타진해보고, 관련 정책 등을 구상하는 데 시사점을 제공할 목적도 가지고 있다는 점에서 ‘분석결과의 이론화’ 부분과 조응한다. 이어서 학교장의 전문성 전환이라는 하나의 현상을 학교장 승진 임용이라는 전환과 연관 지어 살펴보기 위해 전환이론을 분석틀로 차용했다는 면에서 ‘연구의 시작을 위한 기본 토대 마련’과도 상통한다. 요컨대 이 연구에서 의도하고 있는 목적을 달성하기 위해서는 연구의 설계는 물론, 수집된 자료에 대한 분석, 분석결과에 대한 해석 등의 과정에서 이론에 기초한 분석틀이 필요하다.

이 같은 필요성에 입각해 이 연구에서는 프레임워크 분석법을 적용해 질적 연구를 수행하였다. 여기서 프레임워크 분석법이란, 관련 분야의 선행연구 고찰을 통해 이론적 분석틀을 사전에 설정한 후에 연구가 이루어지는 전 과정에 걸쳐 활용하는 분석기법을 말한다(Ritchie & Spencer, 1994). 이러한 분석기법은 질적 연구의 자료분석 방법의 일환인 주제분석법(Thematic analysis)의 일종으로, 그것에 속하는 연역적 주제분석법의 하위범주로 묶이는 분석법으로 알려져 있다. 즉, 큰 틀에서 볼 때 기존의 주제분석 기법이 수행되는 특성은 내재되어 있지만, 연구의 분석틀이 마련되어 연역적으로 분석하는 토대로 기능한다는 점은 차별화되는 부분이다(김수영, 하은솔, 김영, 2020; 김인숙, 2016; Srivastava & Thomson, 2009). 이를 바꾸어 말하면, 프레임워크 분석법을 활용할 경우에는 종래의 질적 연구에서 주로 활용되었던 방식, 즉 수집된 자료에 근거해 수행되는 귀납적 분석의 틀에서 탈피하게 된다. 그 대신, 특정한 이론적 분석틀을 내세워 이를 바탕으로 연구문제의 정립, 자료의 수집, 자료분석 등을 하게 된다(김수영 외, 2020). 보다 세부적으로 면담을 통해 획득한 자료에 대해 전사를 하고, 이에 친숙해지는 ‘자료 숙지하기’ 단계를 거쳐 연

구의 근간이 되는 이론적 분석틀에 대한 확인과 수정, 즉 ‘분석틀 확인하기’ 과정이 이어지게 된다. 다음으로 코딩을 통한 범주화가 이루어지는 와중에 사전에 마련한 이론적 분석틀의 적용이 이루어지는 ‘분석틀에 자료 적용하기’ 단계가 있다. 이와 같이 수집된 자료에 기초해 귀납적으로 생성된 주제와 이론적 분석틀 사이의 조응이 된 후에는 자료에 대한 개괄이 이루어지는 ‘도표 그리기’, 그리고 분석된 결과를 해석해 드러내는 ‘그림 그리기’ 단계가 연속된다([그림 III-1] 참조).

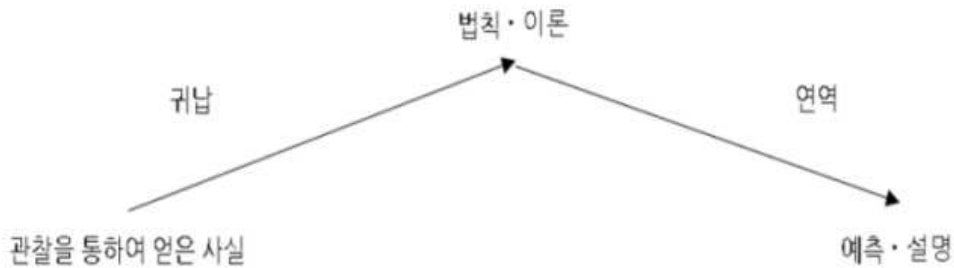
다만, 수집된 자료의 분석 과정에서는 질적 연구에서 대개 활용되는 귀납적 분석이 원천 배제되지 않는다. 오히려 사전에 준비한 이론적 분석틀을 통해 수집된 자료로부터 분석결과를 이끌어내는 접근을 취한다. 이러한 면을 고려하면, 프레임워크 분석법을 통해 자료를 분석하는 것은 귀납적 특성을 가짐과 동시에 연역적인 속성도 가진다. 부연하면, 프레임워크 분석법은 현상에 대한 관찰을 토대로 일반화가 가능한 수준의 결과를 도출하는 귀납적인 분석, 대전제로부터 시작해 관찰한 현상에 대해 예측이 가능한 설명을 제공하는 연역적 분석 양자가 병행되는 특성을 갖는다([그림 III-2] 참조). 연구참여자로부터 획득한 자료에 대해 분석하는 과정에 귀납적 접근이 주로 활용되기는 하지만, 그 이전에 연구의 설계 단계에서부터 선행연구 고찰을 바탕으로 이론적 분석틀을 준비하고 이에 기반을 두고 연구문제의 설정부터 시작해 연구참여자 모집, 자료수집 등의 후속절차가 이루어진다. 이 뿐만 아니라 이미 수집된 자료의 분석을 포함해 분석결과 해석 등에 이르기까지 사전에 설정한 이론적 분석틀을 바탕으로 정교화가 이루어지며, 이론적 분석틀 또한 초기의 것이 불변의 것으로 간주된다기보다 자료의 수집 및 분석 과정을 거치면서 수정될 가능성이 있다(Ritchie & Spencer, 1994).



[그림 III-1] 프레임워크 분석법의 절차

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





[그림 III-2] 귀납과 연역의 비교

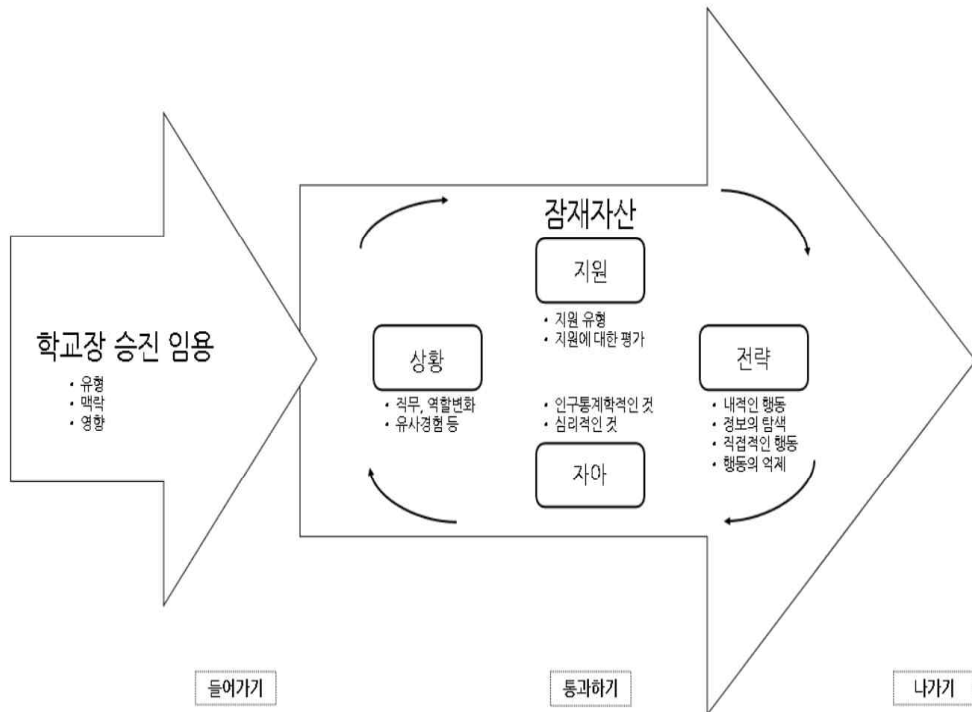
출처: 박선형(2002: 137)

### 라. 이론적 분석틀

이 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 이론적 분석틀(theoretical framework)은 Schlossberg가 주창한 전환이론의 모형을 본 연구의 목적에 맞게 재구성한 것이다. 당초 모형에서는 전환의 일반적 모형을 드러냄으로써 보편화된 내용을 제시하였다. 이와 비교해 이 연구에서는 학교장 승진 임용이라고 하는 전환에 초점을 두고 재구성하였다. 이를 도식화한 결과는 [그림 III-3]에서 확인 가능하다.

먼저, 학교장 승진 임용을 통해 새로운 직무환경에 진입하게 되는 것을 도식화하였다. 특히, 학교장 승진 임용에 대해 ‘유형’, ‘맥락’, ‘영향’으로 나누어 살펴봄으로써 학교장 전문성과 관련해 어떤 의미를 갖는지 심화된 이해를 추구하고자 하였다. 다음으로 학교장 경력에 진입해 직무를 수행하는 과정 중 활용 가능한 잠재자산을 ‘상황’, ‘지원’, ‘전략’, ‘자아’ 등의 항목으로 구분해 살펴봄으로써 학교장의 실천적 전문성 발달과 관련된 현황을 파악하고자 하였다. 이와 동시에 학교장 경력이 종료되는 시점까지를 함께 도식화함으로써 잠재자산이 학교장의 실천적 전문성 향상과 관련해 시간 흐름에 따라 변화하는 양상을 면밀하게 포착하고자 하였다. 바꾸어 말하면, 학교장 승진 임용이라는 하나의 전환을 기점으로 ‘들어가기’, ‘통과하기’, ‘나가기’의 세 가지 시점으로 크게 구별해 살펴보고자 한 것이다. 이러한 이론적 분석틀이 내포하고 있는 전제로는 ‘학교장이 된다

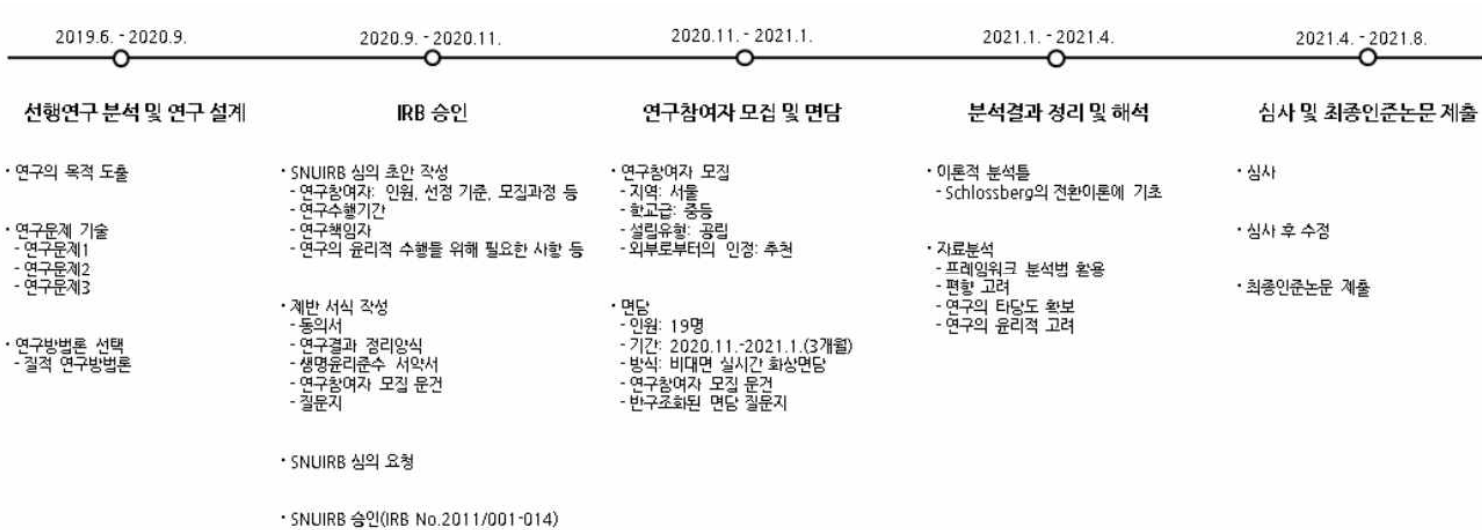
는 것은 학교장 전문성의 측면에서 전환에 해당한다는 것’, ‘학교장의 실천적 전문성 발달에 있어 여러 가지 요인들이 영향을 준다는 점’, ‘학교장의 실천적 전문성 발달을 위한 학교장의 대처는 시간이 지남에 따라 상이하게 나타난다’는 점 등이다.



[그림 III-3] 이론적 분석틀

## 2. 연구 절차

이 연구의 설계에서부터 종료에 이르기까지의 전반적인 절차를 시기별로 수행한 주요 과업에 따라 정리하면 아래 [그림 III-4]와 같다.



[그림 III-4] 연구의 절차

### 3. 연구참여자

연구참여자의 선정은 연구에서 초점을 맞추고 있는 정보를 풍부하게 보유하고 있어 연구 목적 달성에 도움을 제공할 수 있고, 해당 현상에 대한 이해의 지평을 확장하는 데 기여할 수 있는 표본을 선택하는 것이 중요하다. 이 연구에서는 이러한 속성을 고려해 연구참여자를 모집하였다. 보다 세부적으로 연구문제 해결에 필요한 정보를 보유하고 있을 것으로 예측되는 표본을 대상으로 의도적 표집을 주로 활용하였다(Merriam, 1998, 2009). 이 방식은 표본이 담보하는 있는 연구의 목적 관련 경험에 근거하고 있다는 점에서 이 연구에 활용하기에 적절하다고 볼 수 있다(주영호, 2019). 추가로 이미 모집이 이루어진 연구참여자를 거쳐 누증표집을 병행하였다(Miles & Huberman, 1994; Noy, 2008). 이 과정에서 특히, 연구참여자 사이에 유사한 특성이 강화되지 않도록 유의하였다.

#### 가. 연구참여자 선정 기준

연구참여자의 선정 기준은 ‘지역’, ‘학교급’, ‘설립유형’, ‘외부로부터의 인정’ 등의 네 가지이다. 이에 대해 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 연구참여자 선정 기준으로 지역을 염두에 두었고, 서울지역으로 국한해 선정하였다. 이는 질적 연구를 수행하는 과정에서 중요시되는 래포 형성, 연구참여자에 대한 접근의 측면 등을 고려한 결과이다(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2012). 또한 동일한 지역의 재직 경험을 공유하는 연구참여자로 한정해 선정함으로써 표본 간의 동일성을 최소한도로 확보하고, 서로 다른 지역 사이에 존재하는 특성의 차이로 인해 드러나는 편차를 최소화하고자 하였다.

둘째, 학교급을 고려해 연구참여자 선정을 하였다. 국내 맥락 하에서 학교급에 따라 학교장과 교사 사이의 관계가 달라질 수 있다는 점(진동섭, 1995), 학교장이 미치는 영향력의 범위에 차이가 발생할 수 있다는 점(정바울, 2000), 전문성 측면에서 차이가 생겨날 수 있다는 점(박남기, 2000; 유평수, 2004 등)은 학교급을 구분해 연구참여자를 선정해야 함을

암시한다. 이에 따라 이 연구에서는 서로 다른 학교급으로 인해 나타나는 특성의 개입으로 결과 해석 상의 난점이 발생하는 것을 예방하고자 중등학교에 해당하는 학교급으로 국한해 연구참여자를 모집하였다.

셋째, 설립유형 또한 고려해 연구참여자를 선정하였다. 국내 중등교육 부문에 있어 사립학교와 비교해 공립학교의 비율이 압도적으로 높은 실제 현황을 반영하기 위해 공립학교 소속의 학교장을 대상으로 연구참여자를 모집하였다(교육부, 한국교육개발원, 2019). 실제로 한국교육개발원(Korean Educational Development Institute; 약칭 KEDI)에서 제공하고 있는 교육통계 자료에 근거하면, 최근 10년 간(2011년-2020년)의 국내 초·중등교육 부문의 학교수를 설립별로 확인할 수 있다. 분석결과, 사립의 경우 초등학교에서는 1%대의 지극히 영세한 규모를 드러내고 있었고, 중학교에서는 19-20%대를 기록하고 있음을 알 수 있다. 고등학교의 경우는 40% 초반대의 수치를 보이며, 앞선 두 학교급보다 현저하게 높은 것을 확인했으나 여전히 절반에 육박하지 못함을 알 수 있다. 한편, 국립의 경우는 초·중등의 모든 학교급에 걸쳐 1% 미만의 수치를 기록해 설립유형 중 가장 미약한 규모를 드러냈다(표 <II-2> 참조). 즉, 설립 유형을 준거로 할 때 국내 초·중등교육 부문의 대다수를 차지하고 있는 것은 공립학교라는 것을 알 수 있다.

넷째, 학교장 전문성에 대한 외부로부터의 인정(김이경 외, 2008)이다. 이 연구에서 정의하고 있는 실천적 전문성에 대해 최근 연구를 수행한 박상완(2019)에 따르면, 전문성이란 “특정 분야에서 일반적인 수준을 넘어서는 탁월한 성취를 보이는 개인 또는 조직이 지니는 특성”(p.68)으로 볼 수 있다고 한다. 이 연구에서 정의하고 있는 학교장의 실천적 전문성 개념 역시 이와 같은 맥락에 놓여 있다는 점을 고려하면, 실천적 전문성을 보유하고 있다는 것의 의미는 “일반적인 수준을 넘어서는 탁월한 성취를 보이는 개인”에 귀속된 속성으로 볼 수 있다. 따라서 이 연구에서는 이와 같은 성취를 보이는 우수한 학교장을 모집해 면담할 계획을 구상하였다. 다만, 위의 정의에 담겨 있는 ‘일반적인 수준’ 내지 ‘탁월한 성취’를 가늠할 수 있는 대리변수가 마땅하지 않고, 논자에 따라 의견이 분

분하다는 점을 참고해 외부로부터 인정을 받고 있다는 것을 우수한 학교장 판단의 기준으로 삼았다. 특히, 외부로부터의 인정이라는 것의 의미는 학교 바깥의 공신력을 갖춘 기관으로부터 인정을 받고 있다는 것을 뜻한다고 보았다<sup>36)</sup>. 이 같은 특성을 보유한 연구참여자를 모집하기 위해 연구참여자 모집공고 문서를 마련하였다. 결과적으로, 서울특별시교육청의 추천을 받은 인원을 대상으로 의도적 표집을 우선적으로 수행하였고, 연구참여자의 추가 모집이 필요하다고 판단되어 누증표집을 병행해 포화상태(point of saturation)<sup>37)</sup>(Daly & Lumley, 2002)에 이르기까지 연구참여자를 선정하였다. 달리 말하면, 이미 모집된 연구참여자로부터 수집된 자료의 포화로 인해 유의미한 차이가 드러나는 내용이 도출되지 않는 지점까지 연구참여자의 모집을 지속하였다.

#### 나. 목표 연구참여자의 수 및 산출 근거

질적 연구에도 여러 가지 유형의 연구방법이 존재하기 때문에 연구참여자의 수를 일률적으로 재단하는 것은 쉽지 않은 일이다. 이에 따라 질적 연구를 수행할 때, 필요로 하는 연구참여자의 수와 관련해 논자의 수만큼이나 다양한 기준이 제시되고 있다(Creswell, 2007; Seidman, 2006). 구체적으로 최소한도의 질적 연구 연구참여자는 15명 이상이어야 한다는 견해(Bertaux, 1981), 25명의 연구참여자가 질적 연구에 있어 적합하다는 견해(Charmaz, 2006) 등이 제기된 바 있다. 다만, 이는 실증적인 자료에

---

36) 김이경 외(2008)에 따르면 국외의 경우 ① 학생의 학업성취도 향상, ② 동료교사 내지 지역사회의 추천, ③ 공신력을 갖춘 기관에서의 추천 등을 우수 학교장을 선별하는 주요 기제로 활용하고 있다고 한다. 특히, 해당 연구에서는 국내 맥락 하에서 학생의 학업성취도 변화의 객관적 검증이 쉽지 않다는 점, 동료교사나 지역사회의 추천은 객관성을 저해하는 부분이 존재한다는 점에 의거해 공신력 있는 기관에서의 추천이 가장 적합하다고 보았다.

37) 이에 대해 Mason(2010)의 연구에서는 포화상태를 찾는 과정에는 연구자의 임의적 선택이 수반될 수밖에 없다는 점을 언급하였다. 이는 수집된 자료에 대한 지속적인 분석과 후속되는 연구참여자 모집 사이에서 연구의 목적에 근거한 연구자의 판단이 중요하다는 의미로 이해할 수 있다.

근거해 도출한 수치가 아니라는 사실도 유념할 필요성이 있다.

한편, 이 연구의 주제와 밀접하게 연관되어 있는 국내 교육행정학계로 범위를 좁혀서 보면 연구참여자 수 범위 선정과 관련해 모종의 시사점을 얻을 수 된다. 실제로 우리나라 교육행정학계에 1980년대 이래로 최근까지 축적된 190편의 질적 연구를 대상으로 연구동향 분석을 수행한 신현석, 주영호, 정수현(2014)의 연구에서는 11명에서 20명에 해당하는 인원이 25.3%의 비중을 나타낸다는 점을 발견한 바 있다. 이는 국내 교육행정학계 내에서 수행되어 온 질적 연구에서 가장 높은 빈도로 다루어 온 연구참여자의 수를 객관적 수치로 밝혀냈다는 점에서 앞선 논의에 시사하는 바가 적지 않다.

따라서 이 연구에서는 위에서 언급한 국내 교육행정학계 질적 연구동향 고찰 결과를 검토해 목표 연구참여자의 수를 선정하였다. 실제로 교육행정학계 질적 연구동향에 대해 실증자료를 바탕으로 한 분석에 기초하여 연구참여자 수 연관 정보를 제공한 신현석 외(2014)의 결과를 참고하였다. 결론적으로, 11명에서 20명의 인원을 목표 연구참여자 수로 설정하되 모집인원 중 중도탈락 등의 상황이 발생할 수 있다는 현실적인 사정을 고려해 최대 25명의 인원을 최종 목표치로 결정하였다.

#### 다. 연구참여자 정보

위와 같이 본 연구의 목표 연구참여자의 수는 25명으로 정했으나, 연구참여자 모집 과정에서 최종 모집인원이 수정되었다. 앞서 언급한 연구참여자 선정 기준에서 파악할 수 있듯이, 먼저 모집되어 면담을 수행한 연구참여자들로부터 획득한 자료를 분석하는 과정에서 향후 더 이상의 의미 있는 내용 도출이 이루어지지 않을 것으로 여겨지는 지점까지 연구참여자 모집이 이루어졌다. 결과적으로, 최종 모집 인원은 19명으로 결정되었다.

이 연구의 연구참여자 속성은 성별, 연령, 교직경력, 학교장 경력 등을 통해 간단히 들여다 볼 수 있다. 이 항목들을 바탕으로 연구참여자 정보를 <표 III-4>와 같이 정리하였다. 연구참여자별 ID는 연구참여에 동의

한 순으로 번호를 부여하였고, 여기에 추가로 학교장 초임과 중임의 구분을 위한 식별자를 추가하였다. 구체적으로 'F'표기는 영문 'First'의 약어로 학교장 직무를 처음으로 수행하는 초임 학교장을 뜻하고, 'S'는 영문으로 'Second'의 약칭으로 중임 임용 경험을 보유하고 있는 학교장을 뜻한다. 예컨대 '1\_S'의 경우, 본 연구에 참여하는 것에 대해 첫 번째로 동의하였고 학교장으로서 경력이 중임 이상이라고 해석할 수 있고, '19\_F'는 열아홉 번째로 연구참여에 동의한 경우로 학교장으로서 초임이라는 것을 파악할 수 있다. 다음으로 성별을 기준으로 연구참여자를 들여다보면, 남성 12명(63.16%), 여성 7명(36.84%)으로 남성이 여성의 2배에 육박하는 비중을 차지하고 있다. 이어서 연령을 기준으로 들여다보면, 평균은 59.63세이고 최대63세<sup>38)</sup>, 최소 56세인 것으로 나타났다. 이 연구에 참여한 연구참여자들의 연령 정보가 앞서 이론적 배경 부분에서 살펴본 우리나라 학교장의 연령에 대한 자료조사 결과보다 소폭 상회하는 결과이지만, 큰 틀에서 볼 때 상통하는 결과임을 확인할 수 있는 대목이다. 한편, 교직경력 평균은 36.21년으로 도출되었고, 33년에서부터 39년까지의 범위로 드러났다. 이 역시 [그림 II-1]에서 살펴본 우리나라 학교장 승진 임용 경로에 내장되어 있는 연속성과 20년 이상의 기간이 소요되는 장기성을 다시 한번 확인할 수 있는 내용이다. 한편, 이 연구에 참여한 학교장들의 경력은 평균 4.58년인 것으로 밝혀졌고, 최댓값은 8년이고 최솟값은 2년인 것으로 드러났다. 이에 대한 요약 통계는 도식화하여 부록에 제시하였다(<부록 2> 참조).

---

38) 교육공무원법 제47조 제1항에서 확인할 수 있듯이, 교육공무원의 정년은 62세이다. 이 연구참여자는 이미 퇴직을 한 경우로 연구의 목적에 비추어 현직 학교장 추천을 받아 연구참여 동의를 구하였다.



<표 III-4> 연구참여자 정보

ID	성별	연령	교직 경력	학교장 경력	면담 일자
1_S	남	60	36	5	'20.11.13.
2_S	여	63	34	5	'20.11.16.
3_S	남	56	34	4	'20.11.16.
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) 연령은 만나이, 교직경력 및 학교장 경력은 연도 단위 버림('20.12. 기준)

3) 면담일자는 연월일 순 6자리

## 4. 자료수집

이 연구에서는 분석을 위한 자료를 수집하기 위해 여러 가지 방법을 활용하였다. 먼저, 관련 선행연구(Pendleton, 2007; Schmitt & Schiffman, 2019; Zepeda et al., 2014 등) 고찰을 토대로 설정한 연구문제의 해결을 위해 심층면담을 주로 수행하였다. 연구참여자로 하여금 작성하도록 요청한 자료와 학교장 관련 문헌자료 분석도 동시에 이루어졌다. 특히, 심층면담을 통한 자료수집을 수행하기 전에 관련 문헌의 면밀한 검토를 거쳐 반구조화된 면담 질문지를 마련하였다. 이상의 절차를 통해 연구참여자에게 면담 전 제시할 반구조화된 면담 질문지의 최종안을 구성하였다.

### 가. 연구참여자 모집과정

연구참여자 모집은 연구문제의 해결에 필요한 정보를 보유하고 있을 것으로 예상되는 표본을 대상으로 의도적 표집(Merriam, 1998, 2009; Suri, 2011)을 활용해 수행하였다. 또한 의도적 표집으로 선정된 표본을 기초로 누증표집(Noy, 2008)을 보완적으로 활용하는 방식을 통해 목표로 하는 연구참여자 수를 확보하였다. 구체적으로 서울특별시교육청에 학교장의 실천적 전문성이 높다고 판단되는 학교장에 대한 추천을 받은 후에 모집 문건을 활용해 의도적 표집을 통한 연구참여자 모집을 하였다. 이를 바탕으로 누증표집을 추가적으로 수행함으로써 이 연구에서 목표로 하는 연구참여자의 규모를 최종적으로 확보하였다.

### 나. 연구참여 동의과정

연구참여자를 모집하는 당시, COVID-19과 관련해 감염병 위기 경보 “심각단계”였고, 국내 확산에 따른 정부의 방역대책을 준수하는 차원에서 비대면 실시간 화상면담을 기획하였다. 이와 같은 기초를 반영해 면담 수행 전 연구참여자에게 이메일을 통해 동의서를 송부해 연구에 대한 내용을 충분히 숙지하도록 안내하였다. 잠재적인 연구참여자가 연구에

대한 전반적인 이해를 통해 참여 동의 의사를 표시할 수 있을 시점에 이르러 연구참여 동의를 구하였다. 구체적으로 연구참여자에 대한 동의취득 과정에 있어 대면으로 직접 서면동의를 받을 수 없는 당시 상황을 고려해 연구참여자가 휴대 전화로 동의서 촬영본을 문자메시지로 전송하는 방식이나 이메일을 통해 동의서를 첨부해 제출하는 등의 방식을 활용하도록 안내하여 동의 취득하였다.

#### 다. 연구수행과정

이 연구는 반구조화된 질문지의 활용을 통한 심층면담을 연구방법으로 활용하였다. 특히, COVID-19과 관련해 연구참여자 모집 당시 감염병 위기 경보 “심각단계”였으므로 국내 확산에 따른 정부의 방역대책을 준수하는 차원에서 Zoom 프로그램을 활용한 온라인 비대면 실시간 화상면담(1:1)을 수행하였다. 전술한 바와 같은 이유로 반구조화된 면담 질문지는 이메일을 통해 연구참여자에게 사전에 제시하였다. 실제 면담은 2020년 11월부터 시작해 2021년 1월까지 약 3개월에 걸쳐 이루어졌다. 각 면담은 60분 이내로 진행되었고, 연구참여자당 1회씩 이루어졌다. 다만, 추가 면담이 필요하다고 판단될 경우에는 1회(60분 이내)의 면담을 추가로 수행할 계획을 사전에 마련하였다. 또한 Zoom 프로그램을 활용한 비대면 면담의 모든 내용은 녹음하였다. 보다 세부적으로 면담은 Zoom 프로그램을 활용한 온라인 비대면 실시간 화상면담으로 진행하였고, Zoom 프로그램의 녹음파일을 분석에 활용하였다. 면담 시 사례비는 면담 시간, 면담 대상자가 가진 전문성 등을 종합적으로 고려해 책정하였고, 추가 면담 시에도 동일 기준에 준하여 사례하는 방안을 마련하였다. 다만, 중도탈락 시에는 연구참여자의 참여 시간에 비례해 사례하는 계획을 세워 연구의 윤리적 수행을 위해 필요한 사항을 준비하였다. 결론적으로, 이 연구에서는 추가 면담이나 중도탈락의 사례가 나타나지 않았다. 마지막으로 면담 내용을 들여다보면, 크게 ‘경력전환으로서의 학교장 승진 임용 경험에 관한 것’, ‘학교장 전문성 발달에 있어 잠재자산의 활용’, ‘시간 흐름에 따른 학교장 전문성 발달 변화양상’ 등으로 구성되어 있다(<표 III-5> 참조<sup>39)</sup>).

<표 III-5> 면담 질문 범주 및 내용

범주	내용
학교장 승진 임용 경험	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장이 되기 위한 준비</li> <li>• 학교장이 되기까지의 경력</li> <li>• 학교장의 일상</li> </ul>
상황	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장이 되고자 한 계기</li> <li>• 학교장 전문성 발달의 필요성</li> <li>• 학교장 승진 임용 후, 달라진 직무 및 역할</li> <li>• 학교장 전문성 발달을 위한 노력 경험</li> <li>• 학교장 승진 임용과 스트레스</li> <li>• 학교장 전문성 발달을 바라보는 관점</li> </ul>
잠재 자산의 활용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장 전문성 발달의 측면에서 본 장점</li> <li>• 학교장 전문성 발달의 측면에서 본 단점</li> <li>• 학교장 전문성 발달과 관련된 개인 특성</li> <li>• 학교장 전문성 발달을 위한 지원체계</li> </ul>
지원	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장 전문성 관련 롤모델</li> <li>• 학교장 전문성 발달과 관련된 모임</li> <li>• 학교장 전문성 발달 지원의 구체적 사항</li> </ul>
전략	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장 전문성 발달을 위해 취한 전략</li> </ul>
시간에 따른 변화	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장 전문성에 대한 관점 변화</li> <li>• 학교장 전문성 발달 관련 지원의 변화</li> <li>• 학교장 전문성 발달에 대한 전략 변화</li> </ul>

39) 여기서 언급된 전문성은 ‘실천적 전문성’을 의미한다.

## 라. 심층면담

한편, 이 연구에서는 질적 연구방법 자료수집 방법의 일종인 심층면담을 활용해 분석자료를 구축하였다. Patton(1990)에 따르면 면담 방식이 연구참여자로부터 외현적으로 관측할 수 없는 부분에 대한 이해를 촉진시킬 수 있고, 반복 불가능한 과거의 사건을 파악하고자 하는 경우에 유용하다고 한다<sup>40)</sup>. 이와 동일한 맥락에서 김영천(2006)은 심층면담이 연구참여자가 전유하고 있는 경험에 대해 연구자가 내부자적 관점을 견지하고, 깊이 있는 이해를 도모할 수 있는 방법이라고 역설하였다. 이 연구에서 살펴보고자 하는 학교장의 전문성 전환 역시 겉으로 드러나지 않는 특성에 대한 깊이 있는 이해가 필요하고, 개별 연구참여자가 보유하고 있는 과거의 경험을 파악하기 위한 노력이 요청된다는 점에서 면담은 실효성 있는 자료수집 방안이라 할 수 있다. 따라서 이 연구의 자료수집 과정에서는 심층면담을 주된 방법으로 활용하였다.

심층면담의 종류는 비구조화된 면담과 반구조화된 면담, 그리고 구조화된 면담으로 나누어지는데(이용숙, 김영천, 1998), 이 연구에서 수행한 심층면담은 반구조화된 면담이다. 이와 관련한 정보를 보다 자세하게 드러내면 다음과 같다. 먼저, 학교장의 전문성 개념과 함께 이 연구의 이론적 분석틀의 기초인 Schlossberg의 전환이론 관련 선행연구(Pendleton, 2007; Schmitt & Schiffman, 2019)를 중심으로 검토하였다. 이러한 과정을 거쳐 심층면담 도중에 연구참여자를 대상으로 제시할 수 있는 질문지를 구성하였다(<부록 3> 참조). 다음 단계로 진술한 과정을 통해 도출한 결과를 바탕으로 연구참여자 대상의 반구조화된 면담을 하였다. 이와 같은 반구조화된 면담이 갖는 이점으로는 사전에 만들어진 질문지를 통해 연구참여자에게 안내할 수 있다는 점, 연구참여자의 진술을 보다 개방적으로 이끌어낼 수 있다는 점, 면담을 둘러싸고 있는 상황에 더욱 민감하게 대응할 수 있기에 유연한 운용이 가능하다는 점 등이 있다(이용숙, 김영천, 1998).

---

40) 특히, 학교장의 전문성 전환에 대해 시간 흐름을 반영해 분석하는 이 연구에서는 심층면담 방식을 활용하는 것이 연구의 목적을 달성하는 데 보다 적합하다.

## 5. 자료분석

질적연구에서 자료분석은 연구참여자로부터 수집되어 산적해있는 자료를 유의미한 것으로 바꾸어 나가는 과정이다(Dey, 2003). 덧붙이자면, 질서가 결여된 채로 집합되어 있는 자료에 대해 분석 관점을 적용해 의미를 부여하는 것이 질적 분석의 요체라 할 수 있다. 이 같은 과정은 자료수집과 분석 단계를 경계 짓고 명확하게 분리해 순차적으로 진행하는 것이라기보다 두 개의 과정이 병행되고 순환되며, 재귀하는 특징을 갖는다는 면에서 상보적이라고 간주하는 것이 더욱 타당하다(이용숙, 김영천, 1998; Creswell & Creswell, 2018; Glaser & Strauss, 1967).

앞서 언급한 바와 마찬가지로 이 연구에서는 연구 설계 단계에서부터 구성된 이론적 분석틀에 근거해 프레임워크 분석법을 적용하였다. 이론적 분석틀은 Schlossberg의 전환이론을 바탕으로 수정하였는데, 이를 통해 분석 과정에서 질적 연구의 전통적 방식인 귀납적 분석을 병행하였다. 비록 질적 연구를 수행하는 학자들 사이에서 효율성을 근거로 소프트웨어를 통한 분석이 이루어지는 추세가 최근 활성화되고 있기는 하지만, 전통적으로 이루어져 온 연구자에 의한 분석법에 비해 연구의 신뢰성이 빈약한 면이 있고, 분석결과 제시 과정에 연구자의 판단이 여전히 필수적이라는 점(최희경, 2008)을 고려해 이 연구에서는 상술한 방식을 채택하였다.

이하에서는 1절에서 서술한 프레임워크 분석법에 대한 내용과 중복을 피하기 위해 분석 과정 중 귀납적 분석에 주안점을 두고 수행한 부분을 보다 조명하였다. 해당 과정을 크게 구분하면 ‘전사, 코딩(주제별 약호화), 주제생성’의 순으로 이어지는 3단계인데, 연구참여자로부터 수집한 자료에 대한 정제 과정에서 유용한 방식이다(김영천, 2006; Merriam, 2009).

### 가. 전사

우선, 녹취가 완료된 자료의 전사를 거쳐 코드화의 기초를 마련하였다. 전사는 질적 연구에서 수집한 자료에 관한 기록물을 생성하는 과정

이다. 이는 연구자가 연구참여자로부터 수집한 원자료를 자료분석을 위해 문서화해 저장장치에 보관하는 과정까지 포괄한다(이용숙, 김영천, 1998). 단지 수집한 자료를 문서로 전환하는 데 그치는 것이 아니라 이를 재현이 가능한 장치에 원자료와 함께 이동시키는 것까지 전사라고 간주하는 것이다. 자료 전사의 단계에서는 안전성, 기밀 유지, 간편성 및 경제성 등의 요소를 고려해야 하므로 자료분석 과정의 출발점이면서 동시에 중요한 위상을 차지한다(이용숙, 김영천, 1998<sup>41)</sup>).

## 나. 코딩

코딩은 수집된 자료의 전사 이후에 실시하게 되는 과정이다. 연구자는 전사자료에 대해 반복적이고 순환적인 읽기를 통해 분석을 지속한다. 특히, 전사자료를 읽는 과정 속에서 연구참여자가 제시한 언어의 의도, 의미 등을 탐색하면서 그것을 정제해 드러내는 과정이 코딩이라고 볼 수 있다(이용숙, 김영천, 1998). 코딩과 관련해 Saldaña(2021)에서는 분석 관점에 따라 특정한 내용을 추출하고 명명해 일정한 주제로 만들어어나가는 데 기초자료로 기능하는 것이 코딩의 역할이라고 언급하였다.

하지만, 이러한 코딩 과정이 연구자마다 상이한 양상을 보이고 자의적인 판단이 개입될 여지가 있다는 점에서 보다 세부적인 이해가 요청된다. 질적 연구를 수행하기 위해 획득한 자료의 코딩 과정에서 주로 활용되는 방법에는 이론에 근거한 방식, 관련 선행연구의 고찰을 통한 방식, 자료에 대한 귀납적 분석을 수행하는 방식 등이 있다고 알려져 있다(Boyatzis, 1998). 전술한 바와 같이 본 연구에서는 이론적 분석틀을 설정해 프레임워크 분석법을 활용하므로 자료의 코딩 과정에서도 이론적 분석틀이 중심적인 역할을 하였다.

구체적으로 볼 때, 연구자는 연구참여자로부터 수집한 자료를 반복적으로 검토하는 과정 중에 계속적으로 드러나는 내용이나 유의미하다고

---

41) 기록된 자료를 저장해 현출 가능하도록 하는 안전성, 전사 자료의 타인 노출 관련 기밀 유지, 코딩 및 주제생성 단계를 보조하는 의미의 간편성 및 경제성 등은 전사 단계가 전유하는 중요성을 압축적으로 보여준다(이용숙, 김영천, 1998).

여겨지는 내용 등에 각각 코드를 부여하였다. 이 과정에서 이론적 분석틀로 활용된 Schlossberg의 전환이론이 기준이자 주된 참고자료로 기능하였다. 이어서 초기의 코딩 자료를 바탕으로 Bogdan & Biklen(1997)이 언급한 방법을 활용해 심층코딩을 진행하였다.

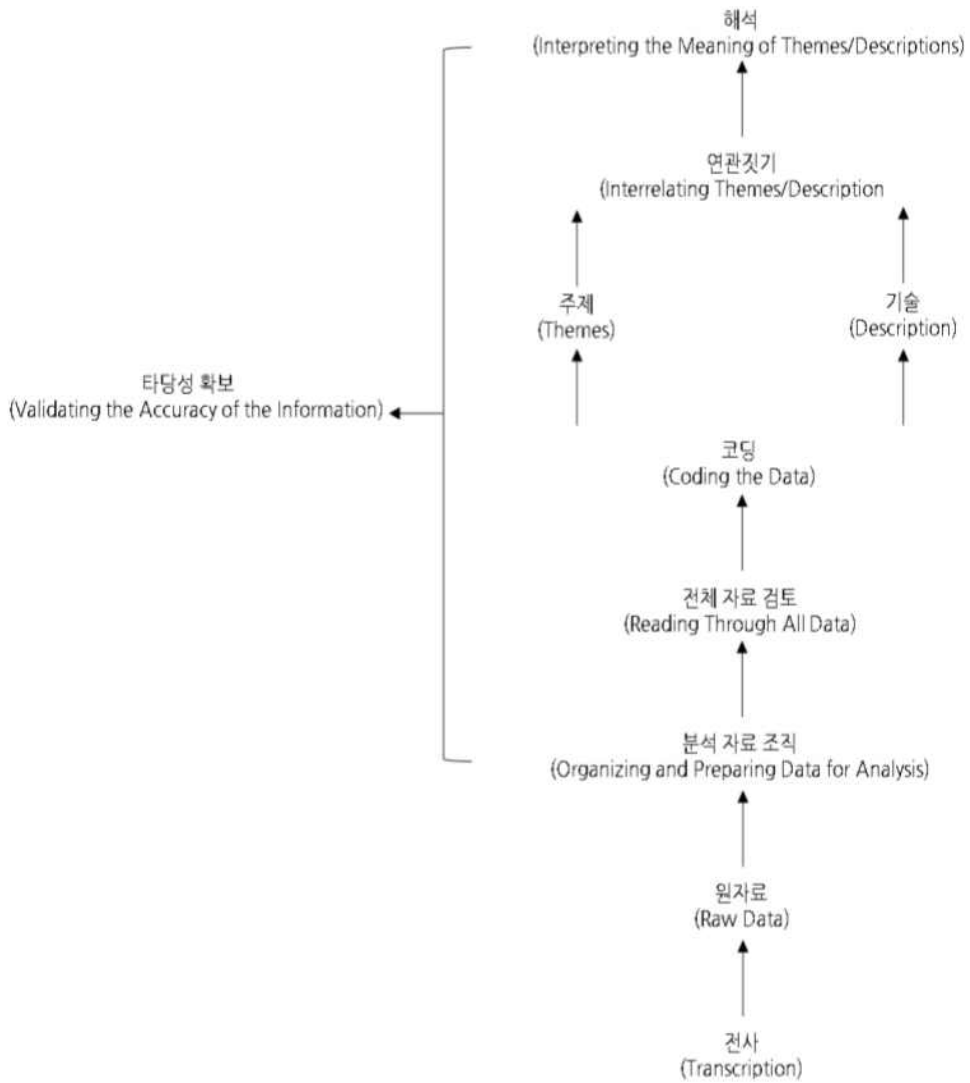
## 다. 주제생성

다음으로 코딩 과정을 거친 자료를 토대로 반복 검토를 거쳐 범주화를 이어나갔다. 특히, 코딩된 자료를 하위영역에서부터 상위영역으로 구분해가며 상호 연관되어 있는 내용을 중심으로 주제를 생성하였다. 여기서 특히, 이미 수집된 자료를 귀납적인 방식으로 분석하면서 일련의 범주를 구성하였고, 하위범주로부터 상위범주로 수직적이면서도 위계적인 연결이 될 수 있도록 하였다(Glaser & Strauss, 1967). 물론, 이와 같은 과정 중에도 Schlossberg의 전환이론에 기초한 이론적 분석틀이 주제생성의 밑바탕으로 기능하였다.

하지만, 질적 자료를 분석하는 과정에 있어 최상의 분석법은 현존하지 않는다는 점(Peräkylä, 2004), 전통적으로 질적 연구방법에서 귀납적으로 분석하는 법에 관한 상세한 설명이 존재해오지 않았다는 점(최희경, 2008) 등에 대해 유념할 필요성 또한 있다. 이에 따라 코딩 결과에 기초해 범주를 생성할 때, 구분되는 범주 상호 간의 배타성을 확보할 수 있도록 반복적이면서도 순환적인 검토를 수행하였다. 이와 동시에 연구주제와 밀접하다고 여겨지는 선행연구들을 다시 한번 고찰하면서 자료의 수집 및 분석 과정 중 미흡했던 것들을 보완하는 과정을 되풀이하였다.

상술한 내용을 도식화하여 나타내면, [그림 III-5]와 같다. 분석 자료를 조직하고 주제를 생성하고 상호 연관을 지으면서, 분석결과를 해석하는 중 타당성 확보를 위해 노력한 점들은 6절에 제시한 연구의 신뢰성 부분, 특히 ‘연구의 타당성 확보’ 부분에 후술하였다.





[그림 III-5] 자료의 귀납적 분석

출처: Creswell & Creswell(2018: 194)을 바탕으로 재구성

## 6. 연구의 신뢰성

질적 연구 수행 시, 자료의 수집에서부터 자료분석, 결과 해석 등에 이르기까지 연구의 신뢰성은 중요하다. 특히, 편향에 대한 고려나 연구의 타당성을 확보하기 위한 방안은 간과할 수 없는 부분이다. 또, 질적 연구 시작 전에 고려해야 하는 윤리적인 문제를 짚고 넘어갈 필요도 있다.

### 가. 편향에 대한 고려

질적 연구에서 연구자는 스스로 연구의 도구로 기능하게 된다고 알려져 있다. 이러한 맥락에서 연구자 스스로 연구주제에 대해 가지고 있는 종래의 앎을 되돌아볼 필요성이 대두된다. 수집되어 산재해 있는 자료 사이에서 어떤 것을 표면으로 드러내어 주제화하고, 시각화할 것인지를 결정하는 것에는 연구자가 가진 편향이 작용할 여지가 있기 때문이다. 편향에 대한 고찰은 연구 논문의 질적 수준을 좌우할 수 있는 요소 중 하나인데, 이를 수행할 때 연구자의 직관에 의존하거나 일시적인 판단에 근거하는 것은 경계할 필요가 있다. 이는 다른 각도에서 보면, 연구참여자로부터 수집한 자료를 통한 분석결과 도출 시 종전의 앎이 일종의 변수로 작용하는 것을 최소화하는 것으로 풀이된다.

이상의 내용을 감안해 본 연구에서는 자료의 수집을 완료한 후 분석에 앞서 연구자가 연구주제와 관련해 스스로 보유하고 있는 편향을 회고하는 과정을 다음과 같이 거쳤다.

첫째, “표본의 선택(selection biases)”과 관련한 부분이다(Norris, 1997: 174). 질적 연구에서도 표본의 선택과정과 표본이 갖는 다양성은 중요한 문제이다(Daly & Lumley, 2002). 이 연구는 연구참여자 선정 기준으로 ‘지역’, ‘학교급’, ‘설립유형’, ‘외부로부터의 인정’ 등의 네 가지를 가지고 표본을 선택하였다. 하지만, 연구참여자와의 심층면담 결과가 누적될수록 ‘초임’ 학교장과 ‘중임’ 학교장 사이의 차이를 비롯해 ‘교육전문직 경험 유무’에 따른 차이도 들여다 볼 필요가 있음을 연구참여자의 제안을 통해 직접 확인할 수 있었다. 국내 학교장의 임기는 4년이고(교육공무원법

제29조의2 제2항), 1회에 한하여 중임할 수 있다는 점(교육공무원법 제 29조의2 제3항), 교육공무원 정년이 만 62세라는 것(교육공무원법 제47 조 제1항)을 함께 고려하면, 중임 임용이 누구나 겪을 수 있는 경험이 아니라는 것을 파악할 수 있다. 또한 전직 임용을 통해 교육전문직 경력을 이어나간 경우는 학교 현장에서 지속적으로 경력을 축적한 경우와 직무가 달라지는 면이 있으므로 실천적 전문성 발달의 경험 또한 동일하지 않을 수 있다는 추정을 해볼 수 있다(홍창남, 2010). 따라서 그러한 속성에 따른 실천적 전문성 발달의 양상이 상이해질 여지가 존재할 수 있고, 이는 ‘초임’ 학교장 외에도 ‘중임’ 경험을 가진 학교장의 연구참여가 필요하고, 교육전문직 경험을 가진 경우와 그렇지 않은 경우 모두에 대해 살펴볼 필요가 있음을 보여준다. 이에 따라 연구자는 당초 고려하지 않았던 위의 내용을 반영해 연구참여자 모집과정을 보완하였다.

둘째, 연구자 스스로와 관련된 내용이다(Bogdan & Biklen, 1997; Johnson, 1997). 여기서 대표적으로 살펴볼 수 있는 편향으로는 연구자와 연구참여자 사이의 친밀함에서 기인하는 편향(Norris, 1997), 연구자가 보유하고 있는 배경의 개입으로 인한 편향(Johnson, 1997) 등을 들 수 있다. 먼저, 연구자와 연구참여자 19명 사이의 관계를 살펴보면 다음과 같다. 연구참여자 전체 인원인 19명 중 연구자와의 관계가 사전에 형성되어 있는 인원은 9명이었고, 나머지 10명은 연구자와의 라포가 사전에 형성되어 있지 않았다. 연구참여자의 절반 수준에 육박하는 인원에게 대해 연구자가 사전에 정보를 알고 있었다 하더라도, 심층면담과 자료분석을 수행하는 데 있어 연구자만의 편견과 같은 주관성이 가급적 개입하지 않도록 객관적 시각을 견지하고자 노력을 경주하였다. 이를 위해 심층면담을 할 때, 연구자 스스로 발견한 편견이나 분석 과정에서 살펴보아야 할 쟁점을 면담노트에 기재하였다. 다음으로 연구자 자신이 가진 배경에서 기인하는 편향도 살펴볼 필요가 있다. 연구자는 2020년도 서울 지역 중등교장 자격연수의 운영을 담당한 연수주임이면서 동시에 대학원에서 교육행정을 전공하고 있는 대학원생이기도 하였다. 즉, 학교장과의 관계에 있어 연구자이기도 하며, 연수 실무진으로서의 성격을 동시에 보

유하고 있는 것이다. 이처럼 연구자가 가진 차별적 특성은 이 연구에서의 심층면담 과정에서 일부 발현되었다. 예컨대 학교장의 실천적 전문성 발달을 지원하기 위한 체계 관련 내용의 질의가 이어지는 도중, 교장자 격연수와 연관된 내용이 드러날 경우에는 관심이 집중되는 모습이 나타났다. 다만, 수집된 자료의 분석 과정에서는 연구자가 가진 이중적 역할에서 분리된 상태에서 객관적인 시선으로 보고자 노력하였다. 예컨대 코딩 과정에서 의미있는 내용을 파악할 때, 연구자 특성이 개입될 수 있는 부분은 메모로 처리해 추후 참고할 수 있는 장치를 마련하였다.

## 나. 연구의 타당성 확보

질적 연구방법을 활용한 연구에서는 분석결과에 대한 타당도 작업도 간과할 수 없다. 김영천(2006)에 따르면 질적 연구에서 타당도 작업은 “연구자가 도출한 결론이 과연 연구하려고 한 내용을 정말로 연구하였는지를 밝히는 과정”(p.165)이라고 한다. 이는 타당도를 확보한 연구는 분석결과가 당초 분석하고자 했던 현상과 긴밀하게 맞닿아 있어야 함을 의미한다. 이러한 내용을 본 연구에 적용하면, 수집된 자료를 대상으로 한 분석결과가 국내 학교장의 전문성 전환이 갖는 특성을 온전히 규명하고 있는지의 여부에 따라 연구의 타당성 관련 판단을 내릴 수 있게 된다.

위와 같은 논의를 염두에 두고 이 연구에서는 분석결과에 관한 타당도를 제고시키기 위해 복수의 방안을 활용하였다. 첫째, 분석결과에 대한 “삼각검증(triangulation)”(Mathison, 1988: 13)을 하였다. 그 중에서도 대표적으로 자료의 통합을 활용하였고, 각종 참조 자료를 검토하는 등의 노력을 경주하였다. 주요 참조 자료로는 반구조화된 질문지를 보고 구상한 학교장의 메모와 같은 연구참여자 기록물, 국가적 차원에서 제공하는 교장자 격연수 표준교육과정, 서울특별시 교육청 수준의 각종 자료, 서울대학교 사범대학 교육행정연수원에서 제작한 ‘신규학교장을 위한 학교경영 매뉴얼(이향식 외, 2015)’ 등이 있다. 둘째, “연구참여자를 통한 연구결과 평가(member check)”(Koelsch, 2013: 170)를 활용해 심층면담 자료에 관한 연구자의 분석이 연구참여자의 본래의 의도에 반하지 않고 있는 그대로 구

현되었는지 타진하였다. 셋째, “동료연구자의 조언(peer debriefing)”(Spall, 1998: 280)을 구하기 위해 교육행정 전공 분야에서 질적 연구방법과 관련해 전문성을 갖춘 것으로 판단되는 전문가에 의뢰해 분석 과정 및 결과에 대한 점검을 받았다. 전문가 집단으로부터 제기된 점검 결과는 분석결과 초안을 정련하는 데 활용되었다.

#### 다. 윤리적 고려

연구를 설계할 시점에서부터 연구와 관련해 향후 발생할 수 있는 윤리적 차원의 문제들을 사전에 고려할 필요가 있다(교육부, 한국연구재단, 2015; Berg, 2001; Booth et al., 2008; Creswell & Creswell, 2018; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Sieber, 1998). 바꾸어 말하면, 연구의 시작 단계에 들어서기 전부터 윤리적인 부분에 대해 대처할 수 있는 구상이 마련되어 있어야 한다. 이와 동일한 관점에서 Israel & Hay(2006)의 경우, 연구에 앞서 연구자가 연구참여자를 보호하고 상호 간에 신뢰감을 형성하며, 연구의 진실성을 고취시키는 등의 노력이 필요하다는 것을 역설하였다.

이와 같은 연구 윤리 기준에 부응하기 위해 국내에서도 생명윤리 및 안전에 관한 법률(법률 제16372호)을 마련해 인간대상연구를 수행하고자 할 때, 마땅히 따라야 할 내용을 명시하고 있다. 특히, 동법 제10조 1항<sup>42)</sup>에서는 기관생명윤리위원회의 설치와 기능에 대한 내용이 명기되어

---

42) 생명윤리 및 안전에 관한 법률 제10조(기관생명윤리위원회의 설치 및 기능)

① 생명윤리 및 안전을 확보하기 위하여 다음 각 호의 기관은 기관생명윤리위원회(이하 “기관위원회”라 한다)를 설치하여야 한다.

1. 인간대상연구를 수행하는 자(이하 “인간대상연구자”라 한다)가 소속된 교육·연구 기관 또는 병원 등
2. 인체유래물연구를 수행하는 자(이하 “인체유래물연구자”라 한다)가 소속된 교육·연구 기관 또는 병원 등
3. 제22조제1항에 따라 지정된 배아생성의료기관
4. 제29조제2항에 따라 등록한 배아연구기관
5. 제31조제3항에 따라 등록한 체세포복제배아등의 연구기관

있다. 한국인문학총연합회와 한국연구재단(2014)이 배포한 인문사회분야 연구윤리 매뉴얼(Manual for Ethical Research in Humanities and Social Sciences)에도 ‘연구대상의 존중(respect for subjects)’과 관련해 “인간이나 동물을 대상으로 실험, 관찰, 면접 등의 방법으로 연구를 수행할 경우 기관연구윤리심의위원회(IRB)나 동물윤리심의위원회(IACUC)의 승인이 필요한 경우 승인을 얻은 후 진행하여야 한다”(p.15)고 제시되어 있다. 또한 국제적인 윤리규범을 번역한 한국연구재단(2019)의 “윤리적인 연구 출판을 위한 국제 규범(Guidelines for Publication Ethics)”자료에서도 ‘연구대상자의 보호’를 명시적으로 밝히고 있다(pp.27-28)<sup>43)</sup>. 서울대학교 역시 관련 법령에 근거해 교내에서 수행되는 인간대상 연구의 윤리적·과학적 타당성을 심의할 목적으로 생명윤리위원회(IRB; Institutional Review Board)를 설치·운영하고 있고, 서울대학교 연구윤리 지침을 통해 인간을 대상으로 하는 연구는 생명윤리위원회의 심의를 사전에 거친 후 시작해야 한다는 것을 알리고 있다(pp.11-12). 연구자는 이와 같은 맥락 하에서 수행하고자 하는 연구와 연계되어 있는 윤리적인 부분에 관한 준수를 도모하기 위해 연구윤리 교육 이수부터 하였다. 이를 보다 자세히 들여다보면, CITI 교육(Social & Behavioral Research) 과정을 이수하였다(K-2019-33600437). 이후, 서울대학교 생명윤리위원회(SNUIRB; Seoul National University Institutional Review Board)에 연구 심의를 의뢰한 결과, 최종 승인이 되었다는 심의결과 통보를 받았다(IRB No. 2011/001-014).

---

6. 제41조제1항에 따라 보건복지부장관의 허가를 받은 인체유래물은 행  
 7. 그 밖에 생명윤리 및 안전에 관하여 사회적으로 심각한 영향을 미칠 수 있는  
 기관으로서 보건복지부령으로 정하는 기관  
 43) 이외에도 한국연구재단(2020)이 보급한 「대학의 연구윤리 확립을 위한 길잡이」  
 에도 본문과 일맥상통하는 내용이 담겨져 있다.

## IV. 연구 결과

이하에서는 학교장을 대상으로 심층면담을 통해 수집한 자료의 분석 결과를 살펴본다. 이 과정에서 Schlossberg의 전환이론은 이론적 분석틀의 바탕이 되었다. 먼저, 학교장 전문성 측면에서 학교장이 된 것에 대한 학교장의 인식을 알아본다. 다음으로 학교장이 보유한 실천적 전문성 관련 잠재자산에는 어떤 것이 있는지 구체적으로 들여다본다. 마지막으로 학교장의 실천적 전문성 신장과 관련해 시간 경과에 따른 잠재자산의 변화를 분석하였다.

### 1. 들어가기: 학교장으로의 전환

먼저, 국내에서 학교장 승진 임용이라는 전환에 들어가는 과정에 대한 이해를 높이고자 학교장 승진 임용 유형, 맥락, 영향 등을 분석하였다.

#### 가. 학교장 승진 임용 유형: “두 가지 길”

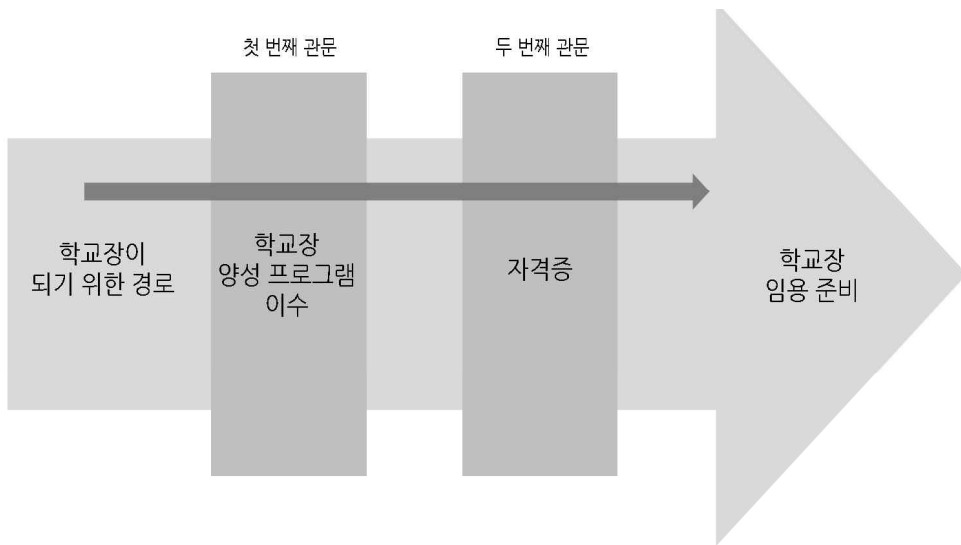
우리나라에서 학교장이 되기 위한 경력 경로는 크게 두 가지로 나뉜다(김이경 외, 2008). 학교장도 “두 가지 길” 혹은 “투 트랙”의 존재에 대해 명확한 인식을 하고 있는 것으로 드러났다. 이는 양성형의 학교장 임용 체계를 갖춘 미국 맥락(오영재, 2012)과 대비된다([그림 IV-1] 참조).

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...<sup>44)</sup> (9\_S)

---

44) 이하에서 제시한 연구참여자 면담 내용 중 중략 부분은 ‘...’로 표기하였다.

서울시교육청에서 (학교장으로)승진하기 위한 트랙이 두 트랙이잖아요. 하나는 장학사, 교사에서 장학사로 지원을 해서 장학사에서 행정업무를 좀 하다가 보통은 교감을 좀 하다가 교장으로 나가거나... 또 하나는 일반직, 일반교사에서 승진에 필요한... 그런 것들을 채워서 어느 정도 점수를 따서 학교장... (15\_F)



[그림 IV-1] 미국 학교장 임용 경로

출처: Cheney & Davis(2011: 4)를 바탕으로 재구성

이처럼 서로 다른 유형의 경력 경로는 존재뿐만 아니라 경험 면에서의 차이도 내포하고 있기에 맥락을 살펴보는 관점을 제공한다. 바꾸어 말하면, 국내에서 교직에 입직해 어떤 경력 경로에 진입했는지에 따라 학교장 승진 임용 예측 가능성은 같지 않을 수 있다. 교육전문직 경력에 진입한 사례와 학교 현장에서 학교장이 되기까지 경력을 이어나간 경우는 학교장 승진 임용 예측 가능성이 상이하였다.

### 1) 예상된 전환: 교육전문직

교직 내 경력상의 논의로 국한해 볼 때, 교사에서 교육전문직으로 전직한다는 것의 의미는 궁극적으로 학교장 승진 임용에 유리한 위치를 점



하게 된다는 것을 뜻했다. 교육전문직 경험을 가지고 있는 학교장의 언급에서는 이 같은 교육전문직의 특성이 공통적으로 나타났다.

(교육)전문직의 길을 선택을 했기 때문에 결국은 ‘아, 이 길을 가다 보면 교감이나 교장이 어차피 될 거니까’라는 생각… (7\_S)

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

현장교사에서 교육전문직으로 전직할 때, 이미 교육전문직으로 전직하고 난 이후에 ‘교직경력 단계상 이제 마지막 단계가 교장일 수 있다’라는 그런 예측가능한 상황이기 때문에… (16\_F)

교장은 사실 (교육)전문직으로 가면 좀 더 빨리 되느냐 늦게 되느냐 하는 차이지, (교육)전문직으로 입직하는 순간 교장은 보장되어있는 거나 마찬가지예요. (10\_S)

교육전문직으로 전직한다는 것은 현장에서 학교장 승진 임용의 “등용문”으로 여겨지는 경력 경로로 “마지막 단계가 교장”이라는 인식을 가능케 하였다. 또, 교육전문직이 된다는 것에 대해 “좀 더 빨리 되느냐 늦게 되느냐”와 같이 시간상의 차이만 존재할 뿐 “입직하는 순간 교장은 보장”되어 있다는 인식이 존재함을 발견하였다. 이에 근거하면, 국내에서 교육전문직 경력에 진입했다는 것은 학교장 승진 임용의 예측 가능성을 높여준다. 즉, 교육전문직 경력은 학교장 승진 임용 보증을 강화한다<sup>45)</sup>.

교육전문직 전직으로 장차 학교장 승진 임용이 예상되면서 나타나는 변화도 함께 들여다볼 수 있다. 아래 5\_S의 경우에서 보듯이 교육전문직이 되면 “현직에 충실”해지고, “다른 쪽”으로 투입되는 노력은 상대적으로 줄일 수 있다. 여기서 말하는 ‘다른 쪽으로의 노력’은 교육전문직으로

---

45) 이에 대해서는 보다 심도 있는 논의가 필요한데, 후술하게 될 ‘통과하기’의 상황 중 ‘유사 경험’ 부분에서 교육전문직 경험이 학교장 직무를 수행하는 데 도움을 제공한 측면은 무엇인지 다룰 것이다.

전직하지 않았다면, 학교장이 되기 위해 거쳐야 하는 여러 가지 것들이 다<sup>46)</sup>. 이로 인해 “본연의 일에 열중”할 수 있게 되어 학교장의 실천적 전문성 발달과 관련해 긍정적인 경험을 할 수 있다. 이는 명문화되어 있는 것은 아니지만, 후술하게 될 교육전문직 출신이 아닌 경우 겪을 수 없는 교육전문직 출신만의 차별화된 경험이라 볼 수 있다.

서울특별시교육청에서 그 이제 (교육)전문직 경험이 있어서 (교육)전문직 경험이 있는 사람들은 승진이 거의 보장되는 부분… 예상이 되어 있어서 다른 분에 비해서 그렇게 별도로 특별 준비한 부분들은 좀 없는 편… 현직에서 충실히 했었죠. (교육)전문직을 했던 사람들이 어떤 그런 부분에서 이렇게 다른 쪽으로 하는 노력 같은 거는 오히려 더 줄일 수 있어서 교육의 본연의 일에 열중할 수 있는 그런 장점은 있죠. (5\_S)

## 2) 예상하지 못한 전환: 비 교육전문직

교육전문직의 경력을 갖춘 경로와 비교해 그렇지 않은 경우에는 학교장이 된다는 것이 “굉장히 불투명”한 진로로 파악되었다. 이는 직장에서의 승진이 예상하지 못한 전환의 특성을 갖는다고 밝힌 Pearlin(1980)의 결과와 상통한다. 다만, 학교장이 되기 전에 거쳐야 하는 특정 직위에 이르게 되면 향후 학교장이 될 수 있다는 예상을 할 수 있게 되었다.

저는 (교육)전문직 출신이 아니고 학교 현장에서 승진을 했습니다… 교장으로 승진 임용되기 위해서는 먼저 교감이 돼야지요… 일단 교감이 된 이후에는 연차가 되면 자연스럽게 교장이 되기 때문입니다… (교육)전문직에 일단 입문을 하게 되면… 시간이 지나면 자연스럽게 교감, 교장으로 나가는데 현장에서는 (학교장) 승진이 굉장히 불투명하거든요. (19\_F)

교무부장이 된다는 것은 내가 승진으로 간다는 그 갈림길이거든요… 제가 이쪽으로 (학교장)승진의 길을 갈 것인가 아니면, 그냥 평교사로 갈 것인가. 그 계기는 교무부장이 될 때였어요. (11\_S)

---

46) 이와 관련해 비 교육전문직 경력을 보유한 19\_F는 “학교일을 열심히 하면서 또 개인적으로 시간을 내서” 학교장 승진 임용을 위한 “점수관리”를 시도했지만, 결코 쉽지 않은 일이었다고 회상한 바 있다.

위에서 살펴볼 수 있는 것과 마찬가지로 “(교육)전문직 출신”이 아닌 경우에는 학교장 승진 임용과 관련해 “먼저 교감”이 되어야만 예상이 가능하였다. 국내 교육공무원 승진규정(대통령령 제30495호)에서도 교감이 학교장이 되기 위한 최소한의 자격이라는 점을 명시하고 있으므로 현장의 인식과 법령상 규정이 상당 부분 일치하고 있음을 파악할 수 있다. 보다 세부적으로 11\_S의 언급과 같이 “승진의 길”과 “평교사” 사이의 경력 경로를 선택하는 시작이 “교무부장”직이라는 것도 드러났다. 현장에서는 교무부장직을 수락 가능한 기회가 평교사에게 주어지는 것이 학교장 승진 임용의 실질적인 “갈림길”이라고 풀이된다.

결론적으로, 학교장이 된다는 것의 예측은 특정 경력 경로에 접어들거나 직위를 맡음으로 인해 운곽이 드러났다. 또한 학교장이 되었을 때 수행해야 할 직무와 관련된 실천적 전문성 발달 측면보다는 일정한 경력 경로에 진입하는 것이 학교장이 될 수 있는 확률을 높여준다는 인식이 현장에 지배적이다.

## 나. 학교장 승진 임용 맥락: “다른 시각에서의 일”

학교장이 되는 데 영향을 준 맥락으로는 크게 내적 요인과 외적 요인으로 구분된다. 학교장은 공통적으로 개인의 내면과 외부에서 주어지는 환경 사이의 긴장을 유지한 상태로 학교장 승진 임용이라는 전환에 점차 가까이 갔다.

### 1) 내적 요인

학교장 승진 임용 맥락 중 내적 요인으로 경력에 대한 고민, 정책과 행정에 대한 관심 등이 있는 것으로 나타났다. 이 중에서 특히, 학교장이 되기 전 교사로서 한번쯤 겪는 경력 관련 고민이 부각되었다.

학생들은 좀 제가 뜻하는 대로 저를 따라 오지 않았다는 그런 생각... 그때 이제 ‘아, 한번 다른 것도 도전해봐야겠다’ 이런 생각이 들었을 때 마침 이제 주변에서 이제 같이 도전하자 이런 사람들이 있었어요. (4\_S)

교직생활을 한 10년 정도 두 학교 거치고 나니까 ‘원가 이게 좀 변화가 필요하겠구나’라는 생각을 했어요… 우리 학교에 내가 한참 선배님으로 봤을 땐 너무 멋진 선생님이었는데 오십이 넘어서 아이들한테 별로 환영받지 못한다는 되게 충격적인 얘기를 들었어요… 어떤 변화가 필요할 때인데 ‘변화를 가져오는 게 승진의 그런 전환이 필요하겠다’라는 생각은 그렇게 해서 하게 된 것 같습니다. (7\_S)

4\_S와 7\_S의 경우는 경력에 대한 고민이 학생과의 관계에서 기인했다는 공통점이 있다. 4\_S는 학생들이 교사를 “따라 오지 않았다”는 생각에 이르러 “다른 것도 도전”했는데, 이는 결국 교육전문직으로의 전직으로 연결되었다. 7\_S도 4\_S와 마찬가지로 학생과의 관계 양상에서 경력에 관한 고민이 시작되었다. 특히, “오십이 넘어서”라는 표현에서 알 수 있는 것과 같이 일정 연령대를 초과하는 시점에서 교사가 학생에게 “환영받지 못한다”는 점은 7\_S에게 “변화를 가져오는” 계기로 작용하였다.

이처럼 경력에 관한 고민이 담긴 것은 동일하지만, 아래에서 살펴볼 2\_S와 15\_F 사례는 교사가 하는 일과 “다른 시각에서의 일”을 하고 싶어 학교장 승진 임용을 위한 경력 경로에 접근하였다. 특히, 학교 관련 정책을 “만들거나”, “지원”하는 활동은 교사 입장에서 경험하기 쉽지 않은 일이다. 후술하겠지만, 이는 교육전문직일 경우 비교적 일상적으로 접할 수 있다. 15\_F도 교사로서 “학생들을 지도하는 파트”보다는 “행정파트”에 관심을 갖고 경력에 대한 고찰을 하였다.

교사 생활을 굉장히 길게 하다 보니까 여러 가지 그 다른 시각에서의 일을 좀 하고 싶은 생각이 들었고요… 아무래도 (교육)전문직 활동은 현장에서의 활동 이외에 폭넓게 여러 가지 정책을 만들거나 교육 정책을 지원하고 그런 활동들을 기획부터 적용까지 참여하고 싶은 생각이 들었습니다. (2\_S)

현장에서 학생들을 지도하는 파트가 아닌 행정파트로 일을 좀 바꿔서 해보겠다는 마음으로… (교육)전문직으로 이제 제가 지원해서 나간 것이 학교장으로 가는 트랙을 잡은 거죠. 그때부터 저의 인생행로를 그렇게 잡은 거죠. (15\_F)

이를 종합해 알 수 있는 것은 학교장이 되기 이전부터 교사직과 학교

장직에 대한 교사의 입장이 명확히 다르다는 점이다. 달리 말하면, 교사의 경우 “현장에서 학생들을 지도하는 파트”로 규정하고 있고 학교장이 되는 데 중요한 경력으로 여겨지는 교육전문직은 “행정파트”로 간주된다. 이는 학교장 승진 임용을 경험할 수 있는 “두 가지 길” 중에서 특히, 교육전문직의 경력 경로를 선택한 사례에서 더욱 두드러졌다. 이는 적지 않은 교직경력을 바탕으로 학교장 승진 임용이 이루어지도록 구조화되어 있는 국내 교직 승진체계를 고려하면, 다소간 모순된 양태이며 학교장의 실천적 전문성에 대한 인식이 행정이나 관리적인 직무 쪽으로 경도될 수 있는 여지를 발견할 수 있는 부분이다. 선행연구(엄문영, 2018; 주삼환, 2005)에서 지적하고 있는 것처럼 우리나라에서 학교장이 되기 위한 과정에서는 교사 경력을 경시하지 않고, 여전히 학교장의 자격을 확보하는데 중요한 조건으로 간주하고 있기 때문이다.

## 2) 외적 요인

학교장 승진 임용의 외적 요인으로는 크게 세 가지 사항이 도출되었다. 학교장의 영향력을 직·간접적으로 확인했던 경험, 타인의 시선, 주변의 동료 등이 그것이다. 이는 박상완(2008)에서 드러난 요소들과 일치하는데, 자세히 살펴보면 다음과 같다.

우선, 단위학교에서 발휘되는 학교장의 영향력을 몸소 경험하면서 현재에 이르렀다는 점이 표명되었다. 연구참여자 중 일부는 단위학교에서 “교육의 어떤 그림”을 직접 그릴 수 있는 자율성을 확보하고 있는 존재로 학교장을 인식하였고, “그런 지위”에서 영향력을 발휘하는 것에 대한 염원을 가지고 있었다.

어찌됐거나 내 생각대로 교육의 어떤 그림을 그려 본다는 것. 상당히 매력적인 일이었고, ‘나도 그런 지위에 한번 가보고 싶었다’... 제대로 된 교장이 있음으로 해서 밑에 있는 교사나 아니면 학생들이나 학부모들이 훨씬 더 행복할 수가 있다... (17\_S)

초등학교 시절에 접했던 우리 교장선생님의 그런 모습들이 제가 나중에

이제 교직에 입직하게 되고, 또 교직에 입직하고 나서 ‘아, 정말 기회가 되면은 한 학생, 한 사람에게 영향을 미칠 수 있는……. 영향력 있는 교장선생님이 되는 것도 정말 멋진 일이구나’ 그런 생각이 좀 들었습니다. (16\_F)

제가 교감으로서 모셨던 교장선생님을 보면서 ‘교장도 학교발전과 선생님들을 위해서 많은 역할을 할 수 있겠구나’ 그런 생각이 좀 들었습니다. (3\_S)

이처럼 학교장의 영향력에 대한 인식은 교직 생활 중 체득하게 되는 면이 있다. 이는 박상완(2008: 152)의 연구에서 드러난 “관찰에 의한 도제” 현상과 맥을 같이 한다. 아래 내용에서 드러난 바와 같이 6\_S와 11\_S에 따르면, 학교장 “한 사람”이 단위학교에 미치는 영향이 중대하다는 것은 함께 근무하는 동안 경험적으로 체득한다. 즉, 학교장마다 “추구하는 게” 서로 다름에 따라 “학교의 분위기”, 학교가 가진 “교육역량” 등의 차이로 나타난다는 것을 경험을 통해 알고 있다. 특히, “교무부장을 하고 교감이 되면서” 학교장 직위에 보다 가까워짐에 따라 “자연스럽게” 깨우치게 된다.

한 열세 분의 교장을 모셔왔어요. 교감, 부장교사 시절부터. 이 분들이 추구하는 게 조금씩 다르고, 또 교장의 역할에 따라서 학교의 분위기나 교육 역량이 상당히 다르다, 차이가 난다라고 하는 것을 제가 부장교사 시절에 느꼈습니다… (6\_S)

교무부장을 하고 교감이 되면서 많은 교감, 교장선생님들을 바라보고 학교가 어떻게 그 한 사람에게 의해서 움직여지는지 많이 경험을 했거든요. 그러면서 ‘아, 내가 교장이 되면은 이렇게 좀 해 봐야 되겠다’, ‘아, 이렇게 하면 될 것 같다’라는 생각을 자연스럽게 가지게 되었죠. (11\_S)

한편, 주변 동료의 존재 역시 학교장 승진 임용의 주요 맥락을 구성하였다. 예컨대 학교장이 되기 위해 비교적 예측 가능한 경력을 밟는 것이 이점이 있는 교육전문직에 “도전하자”라는 “선배들의 권유”가 그것이다.

주변에서 이제 ‘같이 (교육전문직에)도전하자’ 이런 사람들이 있었어요.

그러다 보니 이제 (교육전문직)시험을 보게 됐죠… (4\_S)

처음부터 어떤 ‘교장을 하겠다’ 또는 ‘교감을 하겠다’ 이런 생각을 가지고 어떤 점수 관리를 했다던지 경력관리를 했다던지 이런 건 없어요… 선배들의 권유에 의해서 이렇게 이렇게 하다 보니까 그 자리에서 내가 했던 일들이 모이다 보니까 아마 그런 길로 갔고, 자연스럽게 교장… (18\_S)

여기서 국내 맥락을 반영해 동료의 범위를 보다 광의로 해석하면 소속 학교에 있는 학교장, 즉 ‘교사로서 선배’의 조언 역시 동료의 영향으로 볼 수 있다. 다음의 9\_S 사례에서 볼 수 있는 것과 같이 교육전문직 시험 준비를 위해 “‘공부해, 공부’”라는 조언과 함께 실제로 시험을 준비하는 데 도움이 되는 “학교행정 관련된 것”을 학교장으로부터 전달받는 경우도 있다. 이처럼 동료이자 선배교사의 조력 제공은 학교장 승진 임용을 위한 “등용문” 성격의 교육전문직 경력, 즉 “그런 길”로 진입하는데 “동기부여” 역할을 하였다.

(교장선생님께서)‘서울시 교육을 한번 움직여 봐’ 이런 얘기를 자주 던져 주는 거예요. 그리고 본인이 이제 정리했던 그런 이제 학교행정 관련된 것들을 던져 주고 ‘공부해, 공부’ 막 그러는 거예요… 저를 갖다가 설득해 주셨고, 거기에서부터 ‘아, 나는 학교장으로서의 역할을 해 보고 싶다’ 그러한 동기부여가 되었고 그 동기부여 때문에 (교육)전문직 시험을 공부했고 이렇게 나갔던 것 같아요. (9\_S)

학교장 승진 임용과 관련된 마지막 요인은 타인의 시선이다. 연구참여자들 중 일부는 교직에 있으면서 미래에 대해 구상했음을 언급하였다. “나중에 교직에 있으면서 어떤 모습”으로 있어야 “주위에서 바라보는 관점”에 속박되지 않을 수 있을지에 대해 숙고하였다. 이는 교직경력과 관련해 보다 현실적인 문제에 부딪히는 사안인데 특히, “55세 이후”는 “현장 교사”의 연령으로 적합하다고 여겨지는 최종 지점임을 알 수 있다<sup>47)</sup>.

---

47) 한국교육개발원 교육통계서비스에서 제공하는 국내 자료와 Shin(2020)에 드러난 우리나라 교감, 학교장의 평균연령에 입각해 고찰하면, 교감 승진 임용에 임박한 시점인 55세에 이르렀을 때 이와 같은 고민이 현실화된다고 할 수 있다.

만약 현장에서 “존경받는 교사”가 되지 못하면 퇴직 때까지 남아있는 기간을 어떻게 보내게 될 지에 관한 “두려움”이 나타났다.

나중에 교직에 있으면서 어떤 모습으로 있으면 그나마 좀 나을까. 그제 내 개인적이든 주위에서 바라보는 관점이든. (어떤 것이)나을까 생각해 보니, 그러다 보니 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)

또, 14\_S는 특정 성별이 갖는 직업의 위상과 관련된 고민을 드러냈다. “남자로서”, “교직을 계속 유지”하는 것은 단순히 판단할 수 있는 것이 아니었다. 이는 성별과 직업 사이의 대응 관계를 놓고 겪는 내적 갈등인 셈이다. 여기에 더해 동일 성별의 “친구들”과 경력 비교를 하지 않을 수 없다는 것은 타인의 시선이 갖는 영향력을 다시 한번 확인할 수 있는 대목이다.

‘아, 내가 계속 남자로서 이 교직을 계속 유지해야 되나?’라는 그런 생각이 있었어요. 또 (대학)친구들은 보면 공대를 나왔으니까 뭐, 기업체에 이제 취업해서 잘 돼서 나가는 친구들도 있고 하는 걸 보면서 ‘이걸 계속 하는 게 맞나?’라는 생각을 했죠. (14\_S)

결론적으로, 학교장이 되는 데 결정적인 계기로 작용한 외적요인은 실천적 전문성과 연관성이 크지 않은 것으로 나타났다. 단위학교 구성원에게 미치는 학교장 영향력에 대한 직·간접적인 경험, 학교장이 되기 위한 경력 추구에 작용한 주변 동료의 영향, 직업에 대한 외부의 시선 등은 학교장으로서 직무를 얼마나 성공적으로 잘 수행할 수 있는지와 다소 간 동떨어져 있기 때문이다.

#### **다. 학교장 승진 임용 영향: “직위에 맞게끔 행동”**

학교장이 되는 과정 중 여러 방면에서 과거와 상이한 경험을 하게 되



었다. 같은 교직에 머무르고 있다고 할지라도 학교장이 되면서 스스로에 관한 인식은 물론 일상, 타인과의 관계 설정 등에서 겪는 경험이 이전과는 달라졌다.

먼저, 학교장이 되어 스스로의 인식이 달라진 모습을 확인할 수 있다. 이 같은 자기규정에서는 서로 상처되어 보이는 인식이 동시에 나타난다. 이미 학계에 잘 알려져 있는 바와 마찬가지로 “교사의 꽃은 이제 교장”이라는 현장의 인식을 10\_S의 언급에서 살펴볼 수 있다. 이는 교직경력으로 놓고 볼 때, 완성형에 근접한 모습을 상징하는데 “군인들의 꽃이 장군”인 것처럼 “교직사회의 꽃”은 학교장으로 대응된다. 반면에 7\_S의 언급에서 볼 수 있는 것과 같이 학교장은 “교장실에 조금은 고립”될 수도 있는 업무환경에 처하게 되면서 “뒷방 늙은이” 내지 “독거노인”이라는 자조 섞인 표현으로 스스로를 규정하는 모습도 발견된다. 이는 학교장 승진 임용을 경험한 “우리들끼리 하는 얘기”라는 측면에서 다른 학교구성원들은 알 수 없는 고충이 여실히 드러난 내용이다.

교장이라는 직은 교사의 꽃이죠. 군인들의 꽃이 장군이듯이 교사의 꽃은 이제 교장인데... (10\_S)

뒷방 늙은이라는 표현을 (다른 말로)워라고 하는데..... 독거노인... 그냥 우리들끼리 하는 얘기에요... 독거노인이란 표현을 많이 하는 게 이제 교장실에 조금은 고립될 수 있죠. (7\_S)

학교장이 되고 나서 일상생활의 변화도 나타났다. 개인으로서 학교장은 “말과 행동”에 있어 전과 다른 수준의 신중함을 확보하고자 노력하였다. 교사 시절에는 급하게 했던 말도 속도를 조절하는 개인적 노력이 동반되었고, 이러한 과정을 거쳐 학교장이라는 “직위에 맞게끔” 행동을 수정하기도 하였다.

교장이 되고 행동이..... 말과 행동이 상당히 조심스러워졌어요. 그전에는 좀 말이 굉장히 빨랐거든요. 빨랐는데, 일단 말하는 속도가 좀 느려진 것 같고 그 다음에 행동도 교장의 직위에 맞게끔 행동하려고 굉장히 좀 조

심스러워지고… (12\_F)

또, 단순히 말과 행동에 주의를 기울이는 것에 국한하지 않고 타인에 대한 스스로의 태도까지 바꾸기도 하였다. 5\_S의 경험에 비추어보면, 학교장이 되면서 전에는 덜했던 “선공후사(先公後私)”의 마음가짐이 커졌고, “절제”와 타인에 대한 “배려”가 있는 일상으로 진입하게 되었다. 13\_S도 학교장이기 전과 달리 “사범(師範)”이 되어야 한다는 인식을 하였고, 스스로에게 역할을 부여하였다. 이 역시 앞서 스스로 규정하고 있는 “교직사회의 꽃”인 학교장으로서의 인식과 연결된다.

아무래도 선공후사의 어떤 그런 생각들이 조금 옛날보다는 더 많아졌고……. 그 다음에 이제 아무래도 생활 같은 것이 좀 절제된 생활을 할 수밖에 없다… 이제 리더가 된다고 하는 것이 결국 많은 사람들과 같이 생활하는 거기 때문에 다른 사람들을 많이 배려해 줘야 되는… (5\_S)

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

위 사례와 관련해 보다 극단적으로 표현한 경우도 있다. 아래 17\_S의 사례처럼 학교장은 학교라는 “기관을 대표”하는 기관장의 지위를 가지고 있으므로 말과 행동에 있어 극도의 절제를 암묵적으로 요청받는다. 만약 부적절한 언동이 외부에 노출될 경우에는 언론의 “제목, 타이틀 뽑기” 좋은 사례로 전락할 수 있다는 점을 염두에 두고 생활하는 모습이 드러났다. 이는 “책임이 덜하는 위치”에 있었던 교사 시절과 다른 부분이다.

아무래도 좀 몸가짐을 좀 조심하게 되는 것… 과거에는 책임이 덜하는 위치에 있을 때 같은 경우는 실수를 해도 그게 그렇게 큰 부담이 안 되잖아요. 근데 이제 한 기관을 대표하기 때문에 ‘어느 학교의 교장이 이런 것 했다’. 분명히 이 건 마스크를 타도 제목, 타이틀 뽑기도 아주 좋은 거잖아요. (17\_S)

이와 관련된 구체적인 사례를 보면, COVID-19으로 인해 정부 방역지침 준수에 사회 전 분야에서 요청되는 시기에 외부활동에 참여할 일이 발생할

때 절제하는 모습도 나타났다. 이는 “학교장”이라는 지위와 국가의 “공무원”이라는 특성이 반영된 결과임을 3\_S의 언급을 통해 파악 가능하다.

사실 이번에 이제 코로나-19 상황에서 거리두기가 1단계잖아요? 그렇지만, 개인적인 행사나 이런 모임 참석이 상당히 조심스럽다 하는 걸 제가 느끼는 걸 보면 은근히 알게 모르게 학교장으로서 또는 공무원으로서 그런 행동에 약간의 제약을 갖는 그런 부분이 있지 않은가 이렇게 싶고요. (3\_S)

마지막으로 학교장이 되었다는 것의 영향은 인간관계 측면에서도 드러났다. 학교 안 구성원 간의 관계뿐만 아니라 학교 바깥의 인물들과의 관계를 규정하는 것이 이전과 달라졌다.

혼자서 교감이 되고, 혼자서 교장이 되고……. 그래서 선생님들과의 관계가 예전같지 않잖아요. 전에는 선생님들하고 참 편안하게……. 제가 지금 이렇게 얘기하는 것처럼 얼마든지 솔직하게 직설적으로 얘기했는데… (19\_F)

이제 젊어서 교장이 됐었기 때문에 사실은 다른 직종에 비하면 빠른 것은 아닌데 교직으로서는 조금 빠른 시기에 교장이 됐기 때문에 그런 부분에 대한 조금 부담감 그런 게 좀 있었고요. (3\_S)

위의 두 가지 사례는 학교장이 되면서 나타난 학교 내부에서의 인간관계 변화이다. 19\_F는 교육전문직 출신이 아니지만 현장에서 학교장으로 승진 임용한 경우이고, 3\_S는 교육전문직 출신이다. 그럼에도 양자공히 학교장이 되면서 “선생님들과의 관계”에서 어려움을 겪었다. 이는 “편안”, “솔직”, “직설”적인 것들로부터 멀어짐으로써 나타난 결과였다. 특히, 3\_S와 같이 비교적 이른 나이에 학교장이 된 경우 학교 구성원과의 관계 설정이 더욱 쉽지 않았다. 이는 학교장이 되기 전에는 학습할 수 없었던 학교장으로서의 인간관계 관련 지식, 기술, 태도 등의 면에서 기인하는 어려움이라 할 수 있다. 이와 같은 사례에 대해서는 뒤의 ‘통과하기: 4S의 검토’ 부분에서 보다 자세하게 들여다 볼 것이다.

한편, 앞선 사례와 달리 학교 외부의 인간관계에서 나타난 변화도 있

다. 학교장으로로서 외부와 소통하는 과정에서 만들어지는 관계가 변화한 사례는 아래에서 살펴볼 수 있다.

교육과 관련없는 사람들이 있는 데니까 가서 ‘어, 바빠서’ 뭐 이렇게 얘기하면 ‘교장선생님, 뭐 한다고 바빠요?’, ‘그냥 교장은 교장실에 앉아 있으면 되는 거 아니에요?’ 이렇게 얘기하는데… ‘저기 교사예요’ 이렇게 하는 것보다는 ‘교장이예요’ 그러면 뭔가 좀 긴장한다? 뭐 이런 정도의 차이? 이런 부분은 (학교)바깥에서 느낄 수 있는 것 같아요. (8\_S)

또 하나의 매력이라고 보면은 교장에 대한 사회적인 인식도 저는 굉장한 축이라고 저는 봅니다. 그래서 일반교사로 있을 때와 특히 이제 중·고등학교 또는 초등학교의 교장이라는 신분을 가질 때에 사회가 바라보는 그런 것들도 상당히 긍정적으로 바라보는 것도 있다고 보고요. (9\_S)

8\_S의 경우에서 볼 수 있는 것처럼 “교육과 관련없는” 학교 외부 사람들에게 교사라고 하는 것보다 교장이라고 할 때 “뭔가 좀 긴장”하는 듯한 인상을 받게 된다. 이는 9\_S의 언급에서도 드러나는데, “교장이라는 신분”이 사회에 발산하는 이미지가 “상당히 긍정적”이므로 “일반교사”의 직을 유지하고 있을 때와 비교해 “매력”적인 것으로 다가왔다. 이는 조용환(1998)의 연구에서 분석한 결과와 동일한 모습이다. 특히, 10\_S는 가정에서의 변화도 일부 언급하면서 학교장 직위가 갖는 중요성, 학교장이 된다는 것의 의미를 다시금 환기하였다. “장모님의 대우”가 전과 비교해 차이를 보이는 것은 물론, 지역에 존재하는 “의원들”의 “교장에 대한 예우”가 일변하였다. 직위 변화에 견인차 역할을 한 규범적 전문성에 대한 외부의 대응이 달라진 것이다.

교장이 되고 나니까 말씀하신 것처럼 장모님의 대우가 달라지고 전통적으로 관습적으로 교장이라는 것 그 타이틀은 그렇게 돼 있잖아요? 지역사회에서의 예우, 특히 이제 어떤 지역사회의 국회의원들 구의원, 시의원들이 표발 관리 차원에서 교장에 대한 예우가 있고 또 자치단체나 교육청에서 어떤 회의를 개최할 때 어떤 그 의전적으로 교장에 대한 어떤 배려를 해주지요. (10\_S)

국내 교직승진 체계에 대한 탐색을 바탕으로 정리하면, 연구참여자들은 학교장이 되기까지 교직 내에 나누어져 있는 경력 트랙에 따라 주어진 여건 하에서 경력을 발전시켜 나간다. 이 과정에서 학교장의 실천적 전문성은 향후 학교장이 되었을 때 마주하게 될 여러 가지 직무에 관한 별도의 인식 유무와 관계없이 교직생애 동안 직·간접적으로 습득했음을 알 수 있다. 다만, 학교장이 되어 발휘해야 할 전문성에 대한 인식은 실천적 전문성보다 규범적 전문성에 가깝다는 것을 다양한 사례를 통해 확인할 수 있다. 하지만, 이 같이 학교장이 되는 과정 측면에서의 인식과 달리 학교장이 되고 나면 교사 때와 달리 해야 하는 여러 가지 직무와 관련된 현실적인 문제에 직면하게 된다. 상술한 문제에 처하게 될 때, 학교장은 실천적 전문성과 관련된 잠재자산을 활용하거나 결여된 부분에 대한 보완을 시도할 것으로 예상할 수 있다. 이에 대해서는 후술하도록 한다.

## 2. 통과하기: 4S의 검토

이하에서는 학교장 승진 임용 이후, 초임 학교장으로서 전환을 통과하는 모습을 분석하기 위해 네 가지 잠재자산 측면에서 살펴본다. 구체적으로 학교장이 된 직후, 이미 보유하고 있는 잠재자산을 검토하는 학교장의 모습을 들여다보고자 한다.

### 가. 상황: “무한책임을 진다”

#### 1) 역할변화

학교장이 되고 마주하는 첫 번째 상황은 역할변화이다. 이는 학교장이기 전에는 담당하지 않았던 직무와 연계된 역할을 부여받는 경험이다. 또, 단위학교를 대표하는 기관장으로서의 책임감을 받아들여야 하는 변

화이기도 하다. 이외에 중학교와 고등학교 간 특색 차에 기인하는 학교장의 역할 구분도 드러난다. 환언하면, 학교장으로 승진 임용된 후에 가장 처음 깨닫게 된 역할변화는 직무의 변화로부터 파생된 것이다.

### ① 직무변화 연계

“예산”, “회계” 등의 직무는 학교장으로 승진 임용되기 전까지 교직원 내에서 “접근이 안 되는 거”로 현장에서 인식된다. 이 밖에 “시설”에 대한 관리 직무 역시 학교장이 아닌 직위에 있을 때, 실질적으로 경험할 수 없는 것들이다.

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

방송에 대해서 제가 어떻게 압니까?… 그 다음에 새롭게 운동장에다가 잔디를 깎다 그러는데, 저게 지금 몇 억이라고 그러는데, 맞나 싶고. (17\_S)

특히, 5\_S는 학교장으로서 담당하는 직무를 구조화해 다음과 같이 제시하였다. 학교의 일은 크게 “교무 쪽”과 “행정실 쪽”의 것으로 구별되는데, 학교장이기 전에는 주로 교무 관련 일에 집중하다가 학교장이 되어 양자 모두에 신경을 쓸 수밖에 없게 된다. 앞서 언급한 ‘예산’, ‘회계’, ‘시설’, ‘공사’, ‘계약’ 등의 직무는 학교장으로 직위가 바뀌면서 부가되는 직무 범위에 해당하고, 학교장이 된 것은 “그런 전체에 관해서 이제 알아야” 되는 직위에 서게 된 것을 뜻한다.

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 나뉘지는데, 사실은 이제 학교장이라고 하는 부분을 그런 전체에 관해서 이제 알아야 되고, 책임을 져야 하는 상황이기 때문에… 학교회계라든지 또 시설이라든지 공사 이런 부분들. 또, 계약! 이런 부분들에 관해서는 많은 전문성에 필요성을 많이 느끼는, 어떤 부분이라는 생각이 들고요. (5\_S)

진술한 내용에서 살펴본 학교장의 역할변화와 관련해 14\_S는 “종합행정”을 해야 하는 학교장의 입장을 대변한다. 또, 19\_F는 “수업은 일단 졸업”하는 것으로 학교장의 역할을 표현하였다. 이는 “당장 교실 현장에서 가르치는 그것”에 몰두했던 교사로서의 생활과 달리 학교장이 되면서 교육자 역할에서 관리자로서의 역할로 변화했음을 단적으로 보여준다<sup>48)</sup>. 다만, 이러한 역할변화가 일어남에도 본질적으로 “우리 아이들”을 위한 교육에 초점이 맞춰져 있다는 것도 동시에 살펴볼 수 있다.

교장이나 교감은 교사가 아니거든요. 교원이지 교사가 아닙니다. 그래서 그 경로로 접어들게 되면, 이제 수업은 일단 졸업하는 겁니다. (19\_F)

학교장은 사실은 종합행정이라고 저는 봐요... 당장 교실 현장에서 가르치는 그것이 전부라고 저는 생각을 했는데... 교장으로서는 이러저러한 것들 다 관장을 해야 되니까..... 쉽게 얘기하면, 우리 시설에 관련된 것도 교사로 있을 때는 별로 신경 안 쓰잖아요. 근데 교장이 되고 보니까 늘 단면, 그런 시설의 어떤 안전성. ‘이 아이들이, 우리 아이들 다니는데 이게 조금 괜찮을까?’ 환경 상으로 조금 쾌적한지 안한지, 뭐 이런 것. 심지어는 공기 질까지. 이런 거를 보지 않을 수가 없어요. (14\_S)

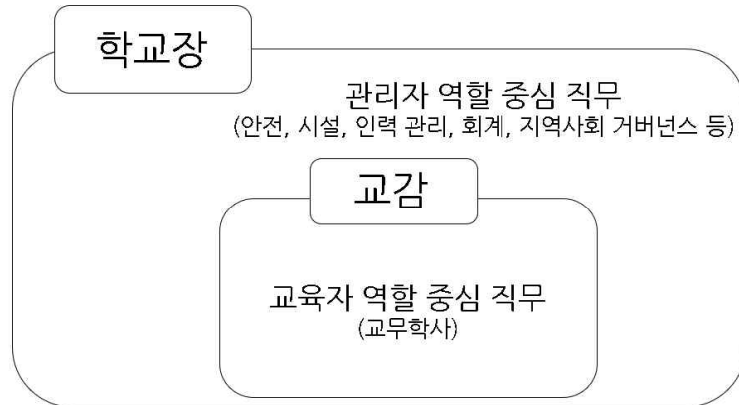
이상에서 살펴본 역할변화에 대해 3\_S, 7\_S와 12\_F의 사례를 통해 정리하면 다음과 같다. 학교장이 되기 바로 직전 직위에 해당하는 교감 시기에는 수업과 주로 연관되어 있는 교무학사 업무에 집중하였는데, 학교장 승진 임용을 겪고 나서 담당 직무의 범위가 보다 넓어졌다. “교감으로 했던 일 풀러

---

48) 19\_F의 언급과 다른 여러 사례에서 드러난 내용에 근거하면, 국내 교직에서는 교감으로 승진 임용된 뒤부터 직접적인 수업 준비로부터 멀어짐을 짐작할 수 있다. 물론, 국내와 동일한 맥락은 아니지만 미국의 사례에서도 학교장의 실천적 전문성 발달이 필요한 주요 직무 중에서 교육과정 관련 내용에 대한 요구도가 상대적으로 낮았다는 점(Salazar, 2007)은 본문의 내용과 상통하기에 단순히 국내로 한정된 분석결과라 예단하기 쉽지 않다. 단, 19\_F의 언급을 수업 자체에 대해 등한시한다는 의미로 해석하기보다는 수업을 직접 준비하고, 학생들과 상호작용하는 면에서의 “졸업”이라고 이해하여야 할 것이다. 이와 관련된 내용은 ‘종합논의’에서 후술하도록 한다.

스”로 이제까지 수행 경험이 없었던 직무를 학교장이 되면서 마주하는 것이다(엄문영 외, 2020). 구체적으로 학사 업무에 더해 “시설관리”, “예산 회계처리”, “안전관리”, “인력 관리” 등을 담당하게 되고, “교육복지”, “학부모 학교참여”, “지역사회 거버넌스”의 구축 등과 같은 일도 학교장이 되면서 실천적 전문성이 요청되는 지점임을 새롭게 접한다([그림 IV-2] 참조).

교무의 의미를 교무와 서무로 세분해 제시한 서정화 외(2003)에 기초하면, 교감 시기에는 전자에 집중된 직무수행을 하지만 학교장이 되면 서무까지 포괄하는 직무의 수행이 이루어진다. 이는 학교장이 되면서 역할변화, 미숙한 직무수행 등으로 인해 ‘혼란’형의 발달 과정을 경험하게 된다는 정혜주 외(2017)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 이러한 실천적 전문성에 대한 이해가 학교장 승진 임용 이전까지 미흡했던 까닭에 초임 학교장 시절에 이에 역점을 두는 실천적 전문성 발달 양태가 나타나기도 하는데, 이에 대해서는 후술할 예정이다.



[그림 IV-2] 학교장과 교감의 실천적 전문성 영역 비교

학교에서 교사를 하면서 알았던 일들은 어떻게 보면 굉장히 일부분에 불과한데, 학교장이 결정해야 할 일들은 너무 많고 그 다음에 더구나 교감으로 했던 일 플러스 행정적인 시설관리 뭐, 이런 업무들이 또 굉장히 많거든요. (7\_S)

교감일 때는 주로 학사업무 관련 업무를 주로 하게 되는데……. 교장이 되



면 학사업무도 있겠지만 시설관리, 예산 회계처리, 각종 안전관리……. 이러한 그 전반적인 학교에 대한 것을……. 그런 영역이 되게 넓어지는 것 같아요. 교감일 때는 주로 학사 일정, 선생님들 교수학습 중심으로 역할이 있지만, 교장이 되면은 그런 부분도 안할 수 없지만 학교 전반적인 안전, 시설, 그 다음에 인력 관리, 회계, 예산 이런 부분에 일이 많아지는 것 같습니다. (12\_F)

교장 시작하고서는… 교사 때에는 없었던 교육복지라든지 또 학부모 학교 참여, 지역사회 거버넌스 이런 부분, 학교 외에 확장된 부분에 교육전문성을 경험하게 되었다. (3\_S)

## ② 기관장

기관장으로의 역할변화도 공통적으로 언급된 사항이다. 단위학교의 기관장으로서 “최종적”인 “책임자” 역할을 갖게 되면서 “장학사나 장학관”과 같이 교육청이라는 “계선조직”에 속해 있던 교육전문직으로서의 역할과 상이한 경험을 하게 되었다. 교육전문직 때 수행한 “지시에 의한 결정”과 달리 “최종적인 의사결정”을 할 수 있게 된 것이다.

학교라고 하는 하나의 단위기관에서 최종적인 제가 책임자입니다. 제 위에는 (상급자가)없어요. (17\_S)

장학사나 장학관의 결정은 소위 거기는 계선조직일 수밖에 없기에 지시에 의한 결정일 수밖에 없더라고요… 최종적인 의사결정은 아니잖아요? 그에 비해서 이제 그……. 학교장의 의사결정은 최종적인 의사결정일 수밖에 없는거지 않습니까… 흔히들 우리(학교장들) 표현으로 ‘무한책임을 진다’… (1\_S)

기관장으로서 맡게 된 “최종적인 책임을 져야 되는 자리”는 “질적인 변화”로 받아들여졌다. 이와 동시에 기관장으로서 매사 내려야 하는 “최종적인 결정과 판단”은 학교장 이전과 달리 “선배님”들과 “책임을 같이 공유” 혹은 “협의하거나 상의”할 수 없는 것이기에 “옳은지 그른지”와 관련된 판단에 어려움이 나타났다. 이는 역으로 학교장의 실천적 전문성이 발휘될 수 있는 고유한 지점으로 현장에서 인식되었다.

가장 질적인 변화는 단위학교의 최종적인 의사결정권자, 경영자 또는 관리자로서 최종적인 책임을 져야 되는 자리에 왔다는 게 가장 큰 것 같아요. 그러니까 예를 들면 단위학교에서 어떤 보직교사라든지 그냥 일반교과를 전담했던 수업교사, 또 담임교사였을 때는 항상 그 책임을 같이 공유하거나 아니면……. 어떤 의사결정에 있어서 같이 협의하거나 상의할 수 있는 그런……. 저보다 더 위에 있는 선배님들이 계셨는데, 이제 교장 입장이 되니까… 결국 최종적인 결정과 판단은 교장이 하거든요. 그때 그 판단이 옳은지 그른지에 대한 늘 염려가 있습니다. (16\_F)

### ③ 학교급 간 차별성

이 밖에 학교장 역할에서 학교급에 따른 차별성이 드러났다. 중학교와 달리 고등학교는 학생들의 진학지도 면에서 학교장이 실천적 전문성을 갖추기를 기대받고 있다. 중학교와 고등학교가 보이는 가장 큰 차이는 “입시”와 관련된 부분이고, 이는 학교교육의 모든 실행에 중대한 영향력을 행사하였다. 예컨대 중학교와 달리 고등학교에서는 “입시와 연계”되지 않은 교육활동은 그것의 추진을 위한 정당성을 확보하기가 쉽지 않다. 모든 교육활동이 “대학과 연계”되어야 하는 것은 고등학교 학교장에게 실천적 전문성 측면에서 일종의 “큰 부담”이다.

중학교는……. 특히, 고등학교의 차이점은 입시 부분입니다. 고등학교는 모든 교육활동들이 입시, 대학과 연계가 되고요. 중학교는 그 고등학교를 입학하는 부분에 있어서는 큰 부담을 안 가져요. 안 갖고, 오히려 아이들이 인성이라든지 아이들의 창의적인 활동이라든지 다양한 미래 사회에 필요한 역량들을 키우는 그런 프로그램들을 부담없이 할 수가 있는데, 고등학교는 그 모든 것들이 입시와 연계되어야만이 추진이 되고 그래야만이 도움이 되고 그래야만이 결과를 낼 수가 있더라고요. (9\_S)

여기에 종래에 “진학에 초점을 두지 않”았던 “특성화고등학교나 산업정보학교”에서도 최근 “학부모나 학생들”의 요구에 힘입어 진학에 대한 학교장의 실천적 전문성이 요청된다.

저 자체부터 애들 진학을 잘 안 시켜봤기 때문에 그리고 우리학교가 진학을 시키는 학교가 아니기 때문에 그동안 진학에 초점을 두지 않았어요.

… 최근에는 이 특성화고등학교나 산업정보학교, 특히 저 같은 경우에는……. 학부모나 학생들한테 조사를 해 봤더니 취업을 시키는 학교도 진학을 시켜야 되겠더라고요. (6\_S)

## 2) 유사 경험

학교장이 되어 직면한 위와 같은 상황은 교직생활 중 전혀 접해보지 못했던 것도 있지만, 유사한 경험을 통해 관련 전문성을 키워 온 경우도 있다. 이하에서는 학교장의 실천적 전문성과 관련해 학교장이기 전에 경험한 사례를 알아본다. 또, 이와 같은 경험이 어떻게 학교장의 실천적 전문성 향상에 도움을 제공했는지 살펴본다.

국내 교직 승진체계 연속선상에 있는 직위로 구분하면, 보직교사와 교감, 교육전문직 경험이 대표적인 유사 경험이다. 우선, 보직교사를 맡았던 경험이 학교장이 되고 난 이후의 직무를 수행하는 데 긍정적으로 작용한 내용부터 살펴본다.

### ① 보직교사 경험

아래 사례와 같이 “교무부장” 경험은 “교감에 대한 인턴십”으로 기능해 교무 관련 직무에 대한 이해를 높였다. 또한 “연구부장” 역할을 수행한 것은 학교장이 되었을 때, “학교 전체의 교육”을 파악하는 데 토대를 제공하였다. 특히, 단위학교의 “교육계획서를 쓴다”는 것은 소속교의 전반적인 사항을 가장 상세히 알게 되는 경험이다.

저는 연구부장과 학년부 부장 이런 보직을 맡았었는데 지금 생각해 보면 그런 연구부장, 또 학년부장으로 연구부를 이끌고 학년부를 이끌고 작은 중간리더로서 ‘지금 제가 수행하는 교장의 어떤 전문성과 지금에 필요한 역량이 그때부터 이렇게 조금씩 개발되거나 만들어지지 않았는가’라는 생각이 드네요. (16\_F)

교무부장이 되면서 이제 이렇게 역할을 하게 되고, 교무부장은 또 하나 뭐, 그 어떤 교감에 대한 인턴십이라서 교무부장 역할도 충실히 하고, 하다 보면은 거기에서 어떤 그 역량이 좀 갖춰진다고 할까……. (11\_S)

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. 교육계획을 쓴다는 것… 학교 전체의 교육을 그래도 다 알 수 있는 부장이 아닌가. (6\_S)

## ② 교감 경험

다음으로 “부장교사”와 같은 보직을 거치면서 도달하는 교감으로서의 경험과 관련된 부분이다. 교감은 “내 업무만 하는” 교육청의 “장학사 시절”과 다르게 단위학교의 “중간관리자”로 서로 다른 부서 간의 협력을 돕는다. 이 과정에서 단위학교 안에서의 “업무 간의 조정이나 분배”, “리더십”의 발휘와 같은 직무 경험도 축적한다. 이는 “교장 업무에 분명히 좀 같은 연결이 되는 업무”이다.

이제 그 장학사 시절하고는 달리 내 업무만 하는 게 아니라… 학교장을 하면서도 또 부서 간에 업무조정이나 이런 것들은 또 교감선생님이 많이 하시지만… 업무 간의 조정이나 분배나 아니면 리더십이나 이런 것들은 뭐 작은 범위이지만, 교장 업무에 분명히 좀 같은 연결이 되는 업무… (7\_S)

6\_S는 교감직이 갖는 특성을 “도제교육”으로 묘사하였다. 교감으로서 7년이라는 기간 동안 “모시던 교장”을 통해 “앞으로 교장이 되면” 해야 할 일들을 근거리에서 보고 익히면서 “교장을 준비”했음을 밝혔다.

교감을 하면서……. 어떻게 보면은 도제교육처럼 세 분의 교장을 제가 이제 모시면서 교감 7년 동안 교장을 준비했다고 생각을 합니다… 교감 시절은 일종의 도제교육 비슷한 거라 그랬잖아요. 그 교장의 역할이 되게 중요한데……. 제가 모시던 교장 중에서 ‘네가 앞으로 교장이 되면 이런 것도 해 봐야 되니까’… (6\_S)

정리하면, 학교장이 되는데 요청받는 경력 중에서 교감직을 수행한 경험은 실질적으로 많은 도움을 제공하였다. 또, 교감직을 수행하는 데 있어 그 전의 직위인 보직교사 경험은 긍정적인 것으로 기능하였다. 교무

부장직은 “교감에 대한 인턴십”이고 연구부장은 “교육계획서를 쓴다”는 경험을 쌓도록 하는 데 실질적으로 기여하였다. 이는 전술한 것들이 학교장이 되는 과정에서 중간 경력이라는 것을 밝힌 박상완(2008)의 연구, 학교장 승진 임용 전 경력 관련 성찰이 이루어지는 단계라는 것을 언급한 정혜주 외(2017)의 연구와 맞닿아 있다. 특히, 교감직은 학교장이 되는 데 “도제교육”의 성격을 가지는데, 현장에서는 학교장의 실천적 전문성 제고에 있어 상당히 중요한 자리로 여겨진다.

### ③ 교육전문직 경험

교육전문직으로 전직한 경우에서도 학교장의 실천적 전문성 관련 유사 경험을 포착할 수 있었다. 이하에서는 교육전문직 근무 경험이 학교장의 실천적 전문성과 관련해 제공한 이점에 대해 들여다본다.

장학사 시절에 한 6년 반, 근 7년 동안의 그 기간이 상당히 업무강도가 인텐시브 합니다. ‘그 과정을 통해서 자연스럽게 체득이 되지 않았나’ 그렇게 생각합니다. (17\_S)

행정규정, 규정, 법 적용 이런 부분은 사실은 굉장히 많이 도움을 우선 받았어요... 어떤 사안이나 상황에 대하여 좀 더 이렇게 종합적으로 볼 수 있는 능력이 생겼을까요? 이제 뭐, 제가 생겼는지 객관적으로 인정을 안 해 주지만 저 혼자 생각하기에 종합적으로 볼 수 있는 생각들. 판단할 수 있는 기준들. 이런 것들이 그 과정을 통해서 만들어지지 않았는가. 그것이 현장에 적용되지 않나 싶어요. (1\_S)

교육전문직 출신의 경우, 대부분 6년 내지 7년의 교육전문직 경력을 보유하고 있다. 해당 기간 동안 “인텐시브”한 업무강도 하에서 학교장의 실천적 전문성이 요청되는 직무를 “자연스럽게 체득”한다. 특히, “행정규정”이나 “법”에 관한 지식은 교육전문직 근무 경험을 통해 획득할 수 있는 것이고, 이것이 차후 학교장이 되어 “판단할 수 있는 기준” 마련에 적지 않은 도움을 주었음을 1\_S의 사례에서 확인할 수 있다. 이어서 13\_S는 교육전문직으로 “정책을 담당”했던 경험이 학교장 직무를 수행

하는 데 주요 “자산”으로 남았다는 것을 강조하였다.

제가 교육전문직을 이제 서울시교육청과 교육부에서 하는 동안 다루었던 일들이 다양합니다… 이 중에서 이제 학교에 와서 직접적으로 학교경영에 직접적으로 도움이 됐던 거는 교육과정을 담당했던 그런 경험과 또 교과서 경험, 그리고 독서교육이라든지 이런 정책을 담당했던 그런 경험… 학교의 어떤 교육을 이끌어가는 데 대단히 큰 자산이 되었다고 생각을 합니다. (13\_S)

학교장의 실천적 전문성과 관련해 대략적으로 파악 가능했던 교육전문직 경험이 주는 장점을 10\_S는 다음과 같이 예산에 연관된 직무로 한정해 언급하였다.

(교육)전문직 생활이라는 것이 자기가 어떤 업무를 맡아요. 자유학년제다, 어떤 교장자격연수다 말으면 업무와 예산이 함께 있는 거예요. 그럼 예산을 집행하지요. 근데 그 예산이라는 거는 당해연도 예산인데, 이 예산을 내년에 결산을 해야 돼요. 그리고 또 전 해에 내년도 예산을 편성하잖아요? 전 해에 그 예산을 확보하려고 또 어떤 노력을 했어요. 그러면 관련된 전문지식이 없으면 그게 안 되는 거예요. 그러니까 예산편성 메커니즘도 알고 또, 집행과정에서 또 여러 가지 학습을 많이 하지요. 이제 그런 경험을 가지고 현장에 오면, 이제 행정실의 기본구조를 파악하게 되는 거지요… 그런 기본적인 ABC를 알고 있으니까 학교회계, 학교예산 파악하는데 도움이 되고 행정실을 또……. 행정실장에 무조건 이제 끌려가지 않죠. 행정실장을 견제할 수 있는 그런 역량도 생기는 거고… (10\_S)

교육전문직에 있으면서 특정 정책을 담당하면 “예산이 함께” 오게 된다. 이로 인해 “예산편성 메커니즘”에서부터 결산하는 것에 이르기까지 “기본적인 ABC”를 학습할 수밖에 없다. 이러한 경험이 누적될수록 학교장이 되었을 때, “행정실장에 무조건” 끌려서 예산 관련 업무처리를 하지 않을 수 있게 된다. 앞서 살펴본 ‘상황’ 부분에서 학교장이 되고 나서 어려움을 겪는 직무 중 하나로 예산과 관련된 내용이 있음을 상기해보면, 교육전문직 경험이 학교장 승진 임용 가능성을 예측하도록 하는 것 외에도 실천적 전문성 발달 차원에서 도움을 준 것을 알 수 있다.

### 3) 스트레스

학교장이 되고 나서 받는 스트레스도 상황 요인으로 드러났다. 학교장으로 승진 임용되기 전에 경험할 수 없었던 스트레스는 학교장이 되면서 주로 수행해야 하는 의사결정, 인간관계, 갈등관리 등의 차원에서 나타났다. 각각의 사례에 대한 구체적인 내용은 이어서 살펴본다.

#### ① 의사결정

의사결정과 관련해 학교장이 받는 스트레스는 실천적 전문성을 발휘해야 하는 직위 특성에서 발생하는 것이 대부분이다. 이는 학교장이 되면서 변화하게 된 역할과 함께 이해할 수 있는 대목이다. 단위학교 기관장으로서 내리는 의사결정은 교육전문직 때 했던 결정과 달리 최종적인 성격을 갖는다. 이로 인해 “결정에 대한 부담”이 생기고, 스트레스로 귀결되는 모습을 보인다. 또한 전결규정을 통한 업무의 위임이 교감에게 제대로 이루어지지 않음으로 인해 의사결정과 관련된 스트레스를 받는 학교장의 사례도 있음을 9\_S의 사례를 통해 파악할 수 있다.

결정에 대한 부담이 좀 스트레스로는 작용이 되지요... 한 기관의 기관장이기도하고 훨씬 더 또 많이들 주목하는 자리라서 부담... (7\_S)

모든 책임이 이제 교장한테 오는 것. 그리고 하여튼 모든 하나하나에 대해서 결정을 해 줘야 되는 것. 그래서 저희들이 지금 뭐냐면은 전결규정이라는 것을 갖고 있거든요... 그 전결규정에 의하면은 교감의 권한으로 해결하면 돼요. 근데 그런 부분까지도 다시 교장으로 올라오면서... (9\_S)

#### ② 인간관계

다음으로 살펴볼 스트레스는 인간관계에 대한 것이다. 학교장이 되고 난 뒤에는 과거와 달리 주위 사람과의 관계를 설정하는 것에서부터 차이가 발생하였다. 특히, 학교장이기 전과 비교해 학교장으로 승진 임용하면서 근무 공간이 교장실로 변한다. 역설적이게도 인간관계에 대한 스트레스가 이러한 공간의 변화와 함께 축진되기도 하는데, 아래의 사례는 이와 관련된 모습을 여실히 보여준다.

교장이 학교라는 곳에서 별도로 그냥 고립되는, 교장실에 고립되는 제법 안타까운 그런 상황들이 발생하고 있는 거 아닌가 하는 그런 좀 위기감도 좀 가지고 있고요. (3\_S)

사실은 어떻게 보면 교장들이 더 대단히 외로운 존재거든요? 학교마다 각각의 상황이 다른데 그거를 누구한테 얘기하기 어려워요. 우리 선생님들끼리는 동료교사가 옆에 있으니까 이렇게 하지만, 교장들은 그렇게 (하는 것이)어렵잖아요. (14\_S)

저는 거리감이 없는 것 같은데 선생님들이 거리를 좀 오히려 두는 거 같아요. 오히려 거리를 뒀어... (심리적)거리감이 있는 것 같은 뭔가가 좀 있는 것 같은 그런 느낌. 저는 안 그리려고 하는데 선생님들이 되게 좀 어떨 때는 좀 어렵다. (6\_S)

교장실에 홀로 있게 된 근무환경 속에서 학교장은 “고립”감이나 “외로운” 감정을 경험하게 된다. 이는 동일 직위의 동료들과 근접해 있는 근무환경을 구축했던 과거와 달리 별도로 분리된 공간 안에서 개인으로서 느끼는 물리적 단절감이었다. 동시에 심리적으로도 “거리감”이 느껴질 정도의 정서적인 것, 즉 개인이 느끼는 이질감까지 포괄하는 것이다.

### ③ 갈등관리

마지막으로 살펴볼 스트레스로는 학교 내 갈등관리가 있다. 앞서 살펴본 것과 같이 기관장으로서 단위학교를 대표하는 학교장이지만, 소속 구성원의 결속을 다지는 역할을 하기도 한다. 이처럼 주어진 직무를 수행해 역할을 실현하는 과정에서 갈등관리의 어려움이 나타났다.

단위학교에서 구성 주체들의 어떤 이익들이 이렇게 좀 많이 침해화되는 것 같아요. 또 학생이 요구하는 요구치, 또 학부모들이 기대하는 기대치 또 우리 선생님들이 직무를 수행하면서 기본적으로 갖고 계신 선생님들의 어떤 직무역할..... 이런 등등이 굉장히 예민한 부분에서 부딪히는 경우가 굉장히 많습니다. 더군다나 요즘 이제 학교 구성원들 중에서 이전에는 존재하지 않았던 교육공무직이라고 하는 또 새로운 영역들이 (학교에)이렇게 들어오고 하다 보니까 교장 입장에서는 각각 구성원들 간의 이익들이 침해되지



않는 어떤 최대공약수라든지 그런 걸 찾아내는 게 굉장히 힘든데... (16\_F)

교직원들 간의 갈등이죠. 그 갈등이 사람이 사는 집단에서는 필연적인 것 같아요. 그런데 이제 교장으로서는 ‘그 갈등요소를 어떻게 이제 풀어나가느냐’ 그런 부분이 조금 이제 생길 때, 그럴 때 가끔 이렇게 밤잠을 설친다든지 이런 일이 종종 있죠. (14\_S)

학교라는 조직 속에는 다양한 이해관계를 가진 주체가 모여 있다. 때문에 이들 사이의 이해관계가 “첨예화”되기도 하고, “굉장히 예민한 부분에서 부딪히는” 일도 적지 않게 나타난다. 특히, “학생이 요구하는 요구치”와 “학부모들이 기대하는 기대치”, “선생님들의 어떤 직무” 사이의 상충이 일어날 경우에는 관리의 어려움에 직면하기도 한다. 그때, “그 갈등요소를 어떻게 이제 풀어나가느냐”와 같은 실천적 전문성 관련 숙고가 이루어지고, “최대공약수”를 찾기 위한 노력이 동반된다. 결국, 단위 학교에서 갈등을 겪는 이해당사자들을 중재하고 해결책을 모색하는 것에 학교장의 실천적 전문성이 요청된다.

## 나. 자아: “현장에서 성장한 지도력”

학교장이 되어 직면하는 상황 하에서 실천적 전문성을 발휘하는 데 미치는 자아의 영향도 간과할 수 없다. 여기에서 살펴볼 자아와 관련된 내용은 크게 인구통계학적인 요소, 심리적인 요소로 구분된다. 자세한 내용은 각 사례를 통해 알아보도록 한다.

### 1) 인구통계학적인 것

인구통계학적인 측면을 보면, 연령과 가정환경으로 압축된다. 우선, 연령과 관계된 내용부터 살펴본다.

#### ① 연령

국내에서 학교장이 될 정도의 교직경력을 갖추고 있는 경우에는 연령대가 적지 않다. 이로 인해 학교장 승진 임용이라는 전환에 들어설 정도

의 “나이가 되면 할 역할”도 복수로 생긴다. 이와 함께 비교적 이른 승진 임용을 경험했을 경우에는 나이가 소속학교의 “선생님들보다 많지 않기 때문에” 발생하는 내적인 갈등도 발생한다<sup>49)</sup>.

개인적으로는 이제……. 집안에서도 또 이제 제 나이가 되면 할 역할도 있고, 있으니까 두 가지 역할을 다……. 또, 학교장은 교사들은 저를 학교장으로 보잖아요… (15\_F)

특히, 제가 처음 교장을 공모교장으로 이제 하다 보니까 항상 그런. 우리 사회란 게 나이가 이제 일반 선생님들보다 많지 않기 때문에 갖는 그런 부담감? 이런 부분이 개인적으로는 있었던 것 같고요. (3\_S)

## ② 가정환경

다음으로 가정환경과 관련된 부분이다. 보편적이지 않고 특수한 사례 이기는 하지만, 17\_S는 교육자 집안의 가정배경을 가지고 있다. 바꾸어 말하면, “교장에 대한 이해도”가 다른 가정과 달리 높은 축에 속하는 환경에서 학교장직을 수행하고 있다. 이로 인해 학교장으로서 직무를 성공적으로 수행하는 과정 속에서 보다 많은 가정의 지지를 받고 있을 가능성이 있다.

외할아버지께서 해방되고 나서 해방이후로 한 30년 동안 초등학교 교장을 하셨고 우리 아버지도 근 10년 초등학교 교장을 하셨습니다. 그래서 집안에서 교장에 대한 이해도는 꽤 높은 편이고요. (17\_S)

## 2) 심리적인 것

한편, 심리적인 것과 연관된 것에는 경력에 대한 중시, 적극성, 학교 우선주의 등이 높은 빈도로 언급되었다. 이들은 모두 직무를 성공적으로 수행하는 데 필요한 것들로 학교장에게 인식되었다. 특히, 교육청이나 교

---

49) 이와 같은 특성은 국내 초등학교에서 특히 두드러진다. 교장공모제를 주제로 연구한 양민석, 정동욱(2015)에 의하면, 초등학교 공모교장의 경우 연령대가 상대적으로 낮았다는 특성을 밝힌 바 있다.

육지원청 근무 경력을 중시하는 모습은 교육전문직 출신의 학교장으로부터 쉽게 확인할 수 있다. 이와는 대조적으로 교육전문직 근무 경험이 없는 학교장은 현장에서 쌓아 온 교직경력을 상대적으로 중요시하는 모습을 보였다. 물론, 양자 모두 학교장으로서 원활하게 직무를 수행해 최선의 결과를 도출하기 위해서는 충분한 교직경력이 필요하다는 내용에 공감하였다.

### ① 경력 중시

교육부라든지 또 서울시교육청, 교육지원청, 또 중·고등학교 교사로 근무한……. ‘다층적이고 다양한 교육 경험을 가진 게 하나의 장점 아니겠나’ 이런 생각이 들고요… 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 현장 안에 들어와서 선장이라는 직무를 맡고 있으니까 그 사이에 학교문화가 많이 바뀌어 있을 거 아니예요? (10\_S)

위와 같이 “다층적이고 다양한 교육 경험”을 가지고 있는 것은 학교장의 실천적 전문성과 관련된 잠재자산으로 학교장에게 인식되었고, “너무나 짧은 교사생활” 경력은 잠재자산에 대비되는 부채로 여겨졌다. 즉, 학교장의 실천적 전문성과 관련해 교사로서의 오랜 근무 경험은 긍정적인 요소로 현장에서 받아들여졌다. 특히, 교사경력이 짧기에 “교원에 대한 충분한 이해”에 직무상의 어려움을 겪고 있다는 점은 단위학교 내 인력을 관리하는 데 있어 학교장의 실천적 전문성 발휘를 저해하는 요소로 파악된다. 이와는 대조적으로 19\_F의 경우는 “현장에서 성장한 지도력”의 장점을 표출했는데, “선생님들을 일단 잘 안다”, “학생들을 잘 안다”, “학교 교육활동이 어떻게 이루어지는 건지” 잘 알고 있다는 점을 부각시켰다.

결론적으로, 교육전문직 출신 여부와 무관하게 학교장은 스스로 보유

하고 있는 경력이 학교장이 되고 나서 직무를 성공적으로 수행하는 데 잠재자산으로 작용한다는 것에 동의하였고, 현장에서 누적시킬 수 있는 교사경력的重要性을 역설하였다.

현장에서 성장한 지도력이기 때문에 학교 현장은 잘 안다는 거지요. 학교 현장이라는 건 학교의 여러 가지 문제도 있겠지만, 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)

이어서 아래 14\_S와 같이 대학교 때 전공한 과목에 따라 “메이저”, “주류”의 개념을 구분하는 모습도 발견되었다. 이는 교직이수가 보편화되어 있는 국내 교직 환경(교육부, 한국교육개발원, 2020)과도 연결되는 논의인데, 초등학교와 달리 중등학교는 출신에 따른 구분짓기가 심리적으로 존재한다는 것을 짐작할 수 있는 내용이다.

원래 제가 공대를 나왔어요. 그런데 이제 수학을 부전공을 했고, 그렇기 때문에 저는 수학과 교사로 있지만 쉽게 얘기하면 메이저는 아니죠, 주류는 아니고……. (14\_S)

## ② 적극성

한편, 적극성도 학교장의 실천적 전문성을 발휘하는 과정에서 잠재자산임이 밝혀졌다. 학교장은 실천적 전문성이 결여되어 있다는 판단이 들면 “보완하기 위해” 적극성을 보이며 관련 활동에 “참여”하였다. 4\_S는 이와 관련해 “새로운 거를 좋아하는” 자아를 가지고 있어 학교장을 대상으로 하는 각종 연수, 예컨대 “교육청”, “연수원”에서 제공하는 것에 적극적으로 임한다는 것을 강조하였다.

‘아, 내가 이런 이런 부분이 좀 부족하다면 이거를 좀 보완하기 위해서 내가 어떻게 하는 게 좋을까’. 그래서 이제 제가 좀 적극적으로 찾아서 참여하는 편이거든요. (14\_S)

새로운 것을 좋아하는 편이고 해서 연수라든지 예를 들면 뭐, 학교장 학교관리자 정원 가꾸기 뭐 이런 연수도 있어요 교육청에서, 연수원에서 제공하는……. 또는 예산 관련 연수도 있고 또 무슨 워크숍도 있고 그런 것들을 이제 시간이 되는 한 다 수강하려고 노력했고… (4\_S)

### ③ 학교 우선주의

경력 중시 성향이나 적극적인 면모 이외에도 학교를 우선시하는 모습을 학교장에게서 확인할 수 있다. 장소와 관계없이 항상 학교를 염두에 두거나, 학교가 갖는 중요성을 인식하는 모습에서 “스쿨 퍼스트 정신” 혹은 “스쿨 퍼스트 스피릿”을 볼 수 있다. 이는 “개인생활 중에서 학교가 모든 것을 우선”하는 것으로 “학교를 가장 천직”으로 여기고 실천하는 모습이기도 하다.

내가 바다에 가 있으면, 거기가 학교고 내가 산에 가 있으면 거기가 학교고, 내가 있는 곳이 곧 학교다. 그런 스쿨 퍼스트 정신이라고 할까, 지금도 그 스쿨 퍼스트 스피릿. 그러니까 학교주의자라면 학교주의자고, 학교를 가장 천직으로 알고 또 학교의 중요성을 생각하는 그런 사람입니다. (13\_S)

그동안 학교생활을 하는 동안에 저의 모든 개인생활 중에서 학교가 모든 것을 우선 했어요. 저의 모든 일상생활 중에서 학교를 더 우선하는 것은 없었어요. 그래서 제 주변에 있는 모든 사람들이 저를 그렇게 인정해줬던 것 같아요. (11\_S)

### 다. 지원: “순전히 개인적인 차원”

학교장의 실천적 전문성은 규범적 전문성에 비해 국내 교직 승진체계를 거치면서 완비하기가 상대적으로 쉽지 않은 것으로 보인다. 학교장이 되기 전 겪은 유사한 경험도 있으나, 그에 못지않게 학교장이 되고 나서 해야 하는 직무 중 실질적으로 접해보지 못했던 직무도 많은 편이기 때문이다. 이는 그동안 밝혀진 선행연구의 결과(김도기 외, 2016b; 김병찬, 2006; 조대연 외, 2010; 조용환, 1998)와 일치하는 내용이다. 바로 여기에 국내에서 학교장 승진 임용 후 실천적 전문성 발달을 위한 지원이 필요

한 이유가 존재한다. 이하에서는 학교장의 실천적 전문성 신장을 위해 지원이 이루어지고 있는 것에는 무엇이 있는지 살펴본다.

## 1) 지원 유형

학교장의 실천적 전문성 관련 지원은 그것을 제공하는 주체가 갖는 속성 내지 지원이 이루어지는 형식, 그리고 제공하는 주체와 제공을 받는 대상 사이의 관계 속성을 통해 구분이 가능하다. 이를 기준으로 하면, 크게 다음의 네 가지 유형이 도출된다([그림 IV-3] 참조).

### ① 공식성-직접적 관계

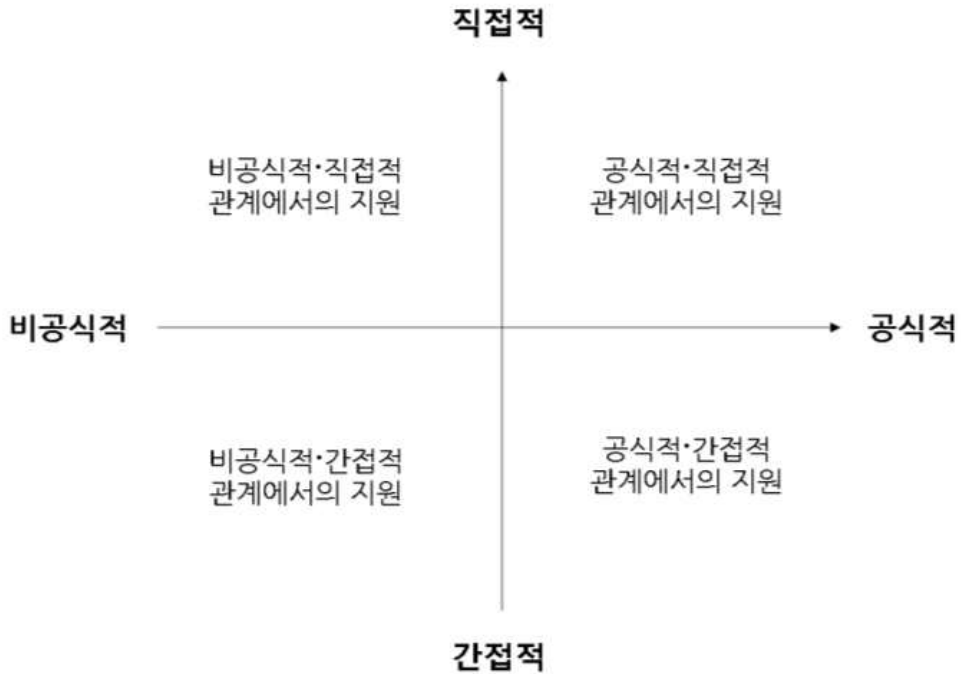
첫 번째 지원 유형은 공식적 주체에 의해 제공되면서 지원 제공 주체와 지원을 받는 측이 직접적 관계에 있는 경우이다. 예컨대 서울특별시 교육청, 그리고 서울특별시교육청 산하의 지역 교육지원청 등에 의해 제공되는 지원의 종류가 이에 해당된다. 책자 자료를 비롯해 교육청 주도의 공식 모임이 이 유형의 지원으로 현장에서 인식되었다.

매년 이제 12월 달에 내년도 예산편성을 위한 매뉴얼 책자가 보급이 돼요. 실제로 그 필요한 경우는 그 책자를 찾아보고, 좀 도움을 받는 경우가 상당히 많습니다. (12\_F)

학교에서 이제 일어나고 있는 교육과정 운영이나 이런 것들에 대한 것들은 어느 정도 이렇게 교육청에서 보내주는 그런 계획서 정도만 읽어봐도 좀 알 수 있을 것 같고요. (7\_S)

요즘에 이제 이런 시설과 예산 업무를 다루는 것들이 굉장히 투명해지고 매뉴얼이 잘 짜여져 있고, 그래서 이 부분에 대해서 어려움은 제가 예상했던 것보다는 적었습니다. (19\_F)

가장 손쉽게 접할 수 있는 지원은 교육청에서 단위학교로 배부하는 “매뉴얼 책자”이다. 여기에는 학교장으로 부임했을 당시 어려워하는 것으로 여겨지는 예산, 회계 처리 등에 대한 내용뿐만 아니라 교육과정 관



[그림 IV-3] 국내 학교장의 실천적 전문성 발달 지원 유형

런 내용도 포함되어 있다. 이러한 자료의 보급이 교육청으로부터 선제적으로 이루어지면서 학교장이 인식하는 직무수행의 어려움은 “예상했던 것보다는 적었”다. 공식 주체이자 학교장과 직접적인 관련을 맺는 교육청 주도의 자료 보급은 학교장의 실천적 전문성 증진에 주된 원천으로 기능하고 있는 셈이다.

이어서 공식적인 주체에 의해 직접적인 관계 구조 하에서 지원되는 것에는 연수 형태의 지원이 있다. 초임 학교장 시기에는 교육청 차원에서 “초임 교장을 위한 연수”를 운영해 “회계, 노사관리, 리더십” 등의 내용을 학습할 수 있도록 지원한다. 이 뿐만 아니라 학교장 중임 규정이 있는 국내 맥락 하에서 “중임으로 들어가는 초창기 연수”도 존재한다.

처음에 이제 딱 발령장을 딱 받고 나면은 서울시교육청 같은 경우는 신규교장에 대한 연수를 가져다가 부임 전에 지금까지 계속 해 봤어요. (9\_S)

교장이 되고 나서 초임 교장을 위한 연수가 있었는데, 제가 제일 약하다고 생각했던 회계, 또 노사관리, 리더십, 이 세 가지 연수가 다 있었거든요. 그래서 제가 교장이 되고 나서 한 1년 동안은 그런 연수를 원격이든 오프라인이든 많이 받았으니까… 중임으로 들어가는 초창기 연수는 있어요. (19\_F)

한편, 학교장과 직접적인 관계를 맺는 공식적 주체에 의한 지원으로는 교원학습공동체와 네트워크 장학과 같은 협의체 구성이 있다. 이는 학교장이라는 동료집단 사이의 모임을 공식 주체의 지원 하에 생성하도록 함으로써 학교장 사이의 정보 교환을 장려하고 문제를 공유하도록 해 보다 나은 해결책을 도출하도록 한다.

교육청에서 하는 것들 중에는 교원학습공동체? 이런 것들. 이제 요새는 전부 그……. 학교장 네트워크라고 해가지고 교장선생님들끼리도 모이면 공부해야 되고, 월 성과를 만들어내야 되고 서로 사례를 공유해야 되고 이런 부분들이 있거든요. (8\_S)

교원학습공동체가 두 종류가 있는데요. 학교에다가 줘서 교사, 그 학교 내에 교원학습공동체가 있고요. 그 다음에 이제 예를 들어 교장, 교감, 그룹핑으로 학교 간, 학교 간 교원학습공동체가 있어요. 그래서 학교 내의 교원학습공동체는 당연히 그 학교에 예산을 주고, 학교 간 교원학습공동체는 대표학교에 주죠. (15\_F)

학교장 간의 교원학습공동체는 “교육청에서 하는 것”으로 “학교장 네트워크”으로서의 지원을 담당한다. 특히, “모이면 공부”하고, “성과를 만들어야” 하는 상황 속에서 교육청은 “대표학교”에 예산을 배분함으로써 재정적인 지원도 간과하지 않는다. 교원학습공동체를 통한 학교장의 실천적 전문성 신장 지원에 대해 1\_S는 타 학교 사례 공유의 중요성을 강조한다. 보다 세부적으로 “우리 학교에서 미처 생각지 못한 사례”를 이웃 학교로부터 학습할 수 있는 장의 마련은 학교장으로 하여금 실천적 전문성 증진을 위한 토대를 마련할 수 있도록 한다.

가면 어떨든 한 가지라도 더 배우잖아요. 하나라도 더 듣고 하나라도 더



생각하게 되잖아요. 우리 학교에서 미처 생각지 못한 사례를 생각하게 되잖아요. 그러한 모임이 저에겐 중요했고 그래서 거기서 많이 배워요. 교원학습공동체… (1\_S)

교원학습공동체와 마찬가지로 네트워크 장학은 학교장 간 교류를 촉진하였다. 특히, “학교경영” 정보의 공유가 이루어지고, 관계 “정보를 취득”하기에 네트워크 장학은 주요 지원책으로 기능한다. 구체적으로 “고등학교 교장 간의 협의회”, “서울교육 고등학교 교장협의회” 등이 운영되고 있다.

공적인 모임은 네트워크 장학이 있습니다. ○○청 같은 경우에는 일곱 개 학교의 교장님들이 한 달에 한번 정도 이렇게 점심식사 자리를 마련을 하고 2-3 시간 정도 이렇게 식사하면서 대화를 해요. 같은 지역에 있는 학교니까 거기에 대한 서로 이제 학교경영에 대한 여러 가지 정보를 제공하고, 또 같이 대화를 하면서 많은 정보를 취득하고 있고요. (12\_F)

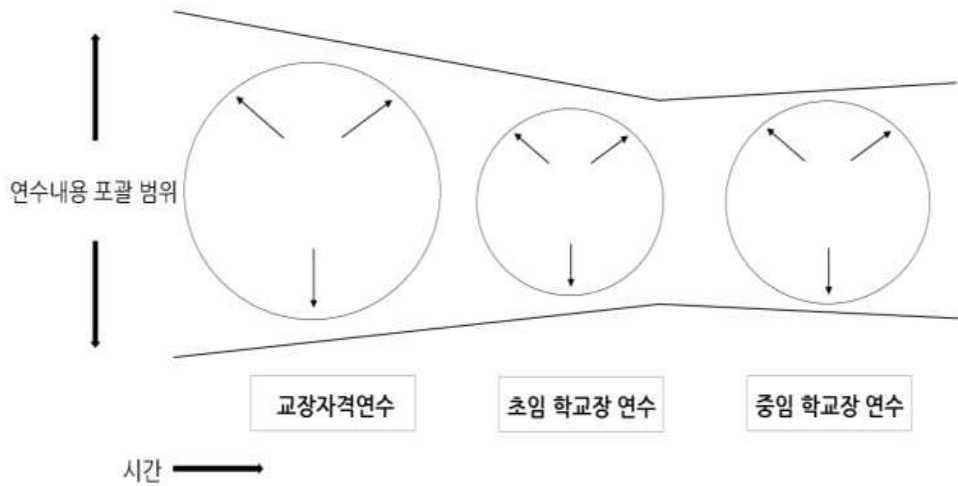
지역에 있어서는 이제 그 네트워크 장학이라고 해 가지고 예를 들어 저희 같은 경우에는 ○○ 지역에 있는 고등학교 교장 간의 협의회가……. 협의체가 있는 것이고요. 또, 서울교육 고등학교 교장협의회라든지 또 이런 것도 있는 것이고요… 이렇게 협력해 가는 그런 부분도 있는 것이고요. (9\_S)

끝으로 16\_F는 학교장의 실천적 전문성 신장을 위한 교육청 주관의 주요 연수, 즉 교장자격연수와 초임 학교장 연수, 그리고 중임 학교장 연수에 대한 비교를 통해 이들의 특색을 구분하였다.

교장자격연수는……. 연수를 진행하셔서 잘 아시겠지만, 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. 당장 이제 교장으로 취임했을 때, 맡게 되는 그런 상황 상황마다 선배 교장님들이 나오셔서 이렇게 경험담을 같이 공유해주는 굉장히 유익한 연수이고요. 또 이제 4년간의 초임 교장 임기를 마치고 중임으로 들어가기 직전에 또 개설하는 중임 교장 연수도 교육부와 교육청에, 그 이제 4년간의 정책 변화가 있

으면 그 환경 변화에 대한 아주 짧은 소개, 또 중임 교장으로서는 가져야 될 어떤 마음가짐이라든지……. 이미 중임 교장으로 들어가시는 교장선생님들은 거의 대부분 학교경영자, 학교 관리자, 학교 리더로서 굉장히 역량이 어느 수준에 도달한 분들이라고 생각을 하셔서 그런 아주 세부적인, 실질적인 그런 연수보다는 4년간 초임 교장 직무를 수행하신 이후에 변화한, 큰 틀의 어떤 변화상이라든지 정책변화라든지 그런 정도를 환기해주는 그런 연수이고요. 중임 교장님을 대상으로 하는 연수도 제가 알기로는 한 이틀 정도 이렇게 오후 과정, 하루에 한 4시간, 4시간, 8시간 이내의 아주 짧은 단기연수입니다. (16\_F)

교장자격연수는 다루는 내용이 “포괄적이고 광범위”해 예비 학교장의 실천적 전문성 발휘 영역 이해에 도움을 제공한다. 반면, 초임 학교장 연수는 이보다 “굉장히 실무적”인 내용으로 구성되어 있고, 운영하는 방식이 “선배 교장님”들의 “경험담”을 통한 전수가 주를 이룬다. 즉, 앞서 학교장직을 수행한 선배들이 쌓은 실천적 전문성의 전이를 장려하는 운영체계인 셈인데, 교장자격연수 또한 멘토링 연수를 운영한다는 점에서 공통된 속성을 갖는다. 중임 학교장 연수는 초임 학교장 시기를 보내고 난 이후의 “어느 수준에 도달한 분들”을 대상으로 한다는 면에서 “세부적인, 실질적인” 것들에 대한 강의식 전달보다 “큰 틀의 어떤 변화상” 내지 “정책변화”를 함께 되짚어보는 “단기연수”로 운영되고 있다. 정리하면, 교장자격연수는 약 30여일 간의 장기연수로 운영됨과 동시에 학교장이 되어 수행해야 할 직무와 연관된 전반적인 사항을 연수에서 다룬다. 이에 비해 초임 학교장 연수는 학교장 승진 임용 이후, 직무수행에 앞서 일주일 이내의 비교적 짧은 기간 동안 실무 위주의 교육·훈련을 실시한다. 마지막으로 중임 학교장 연수는 앞선 두 가지 연수와 달리 가장 짧게 연수를 운영하며, 실무 위주의 강의식 전달보다 정책변화에 대한 환기 차원의 거시적인 내용으로 연수를 구성한다([그림 IV-4] 참조). 요컨대 국내에서는 학교장 경력이 쌓일수록 실천적 전문성이 발달한다는 전제를 바탕으로 연수체계를 설계하고 있음을 파악할 수 있다.



[그림 IV-4] 국내 학교장 대상 주요 연수 비교

## ② 공식성-간접적 관계

한편, 학교장의 실천적 전문성과 관련해 공식적인 지원 제공 주체의 성격을 갖지만, 학교장과 직접적인 관계에 놓여 있지 않은 곳에서의 지원도 존재한다. 예컨대 교육청이나 지역 교육지원청이 아닌 타 기관에서 주관하는 연수 운영이 대표적인 사례이다.

우리 서울시교육청에서는 교육연수원이라는 데가 있습니다. 그 연수원에서 교사를 위한 프로그램, 또는 워 교감을 위한 연수 프로그램, 또는 워 행정실장을 위한 연수 프로그램, 또는 학교장을 위한 연수 프로그램……. 학교장 연수 프로그램 중에는 워, 학교회계의 기초나 워 실무 조금 심화과정이나 그와 같은 연수 프로그램도 있고 또는 워 리더십에 관한 연수 프로그램도 있고, 그와 같은 연수 프로그램을 다양하게 받았고요. (6\_S)

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

가장 먼저 손꼽는 기관의 지원으로는 서울특별시교육청 직속기관인 서울특별시교육청교육연수원에서 제공하는 연수와 서울특별시교육청교육

연구정보원(서울특별시교육청, 2020)이 개발한 “각종 자료”가 있다. 이들 기관은 교육청이나 지역 교육지원청과 같이 단위학교와 직접적으로 연결된다기보다 보조적 입장에서 학교장의 실천적 전문성 향상을 돕는 간접적인 관계로 맺어져 있다. 특히, 서울특별시교육청교육연수원에서는 각 직위에 따라 맞춤형 연수를 제공하고 있으며 학교장 대상의 “학교회계”, “리더십에 관한 연수” 등을 마련하고 있다.

하지만, 학교장의 실천적 전문성과 관련해 위 기관들의 도움을 받을 수 없는 경우에는 교육 분야 외의 기관을 이용하거나 대학원 진학을 염두에 두는 사례도 적지 않았다. 9\_S의 사례에서 볼 수 있는 것처럼 “교육청의 연수로 부족”하다면, 사회 각 분야의 기관들을 직접 찾아서 연수 기회를 얻었고, 개인적인 필요가 있을 때 “대학원”을 찾기도 하였다.

교장으로서 전문성 신장해야 되는 그런 부분에 교육청의 연수로 부족하다고 생각하면은 이렇게 뭐, 사회의 그러한 기관들 찾아다니면서 연수를 받기도 하고 또 어떤 분들은 또 대학원도 또 다니기도 하고, 이렇게 다양하게 하고 있습니다. (9\_S)

### ③ 비공식성-직접적 관계

학교장의 실천적 전문성 관련 지원 중에는 상호 간에 직접적인 관련성을 맺고 있으나, 비공식적 주체에 의해 제공이 이루어지는 경우도 있다. 여기에서는 학교장 사이의 자치적인 비공식 모임에 대해 집중적으로 분석하였다. 특히, 이러한 비공식 동료집단의 모임도 다양한 종류로 구분이 가능한데, 교장자격연수 연수생 동기 모임이 가장 대표적이다. 교장자격연수의 특성상 연수생 중 사립학교 학교장은 “이미 교장이 되신 분들”이 많다. 따라서 이들이 일종의 선배 학교장의 역할, 즉 학교장의 실천적 전문성에 대한 멘토 역할을 할 수 있다는 점에서 교장자격연수 연수생 동기 모임은 비공식적 지원체계로서의 기능을 하고 있다.

교장자격연수 동기생들이 꾸준히 계속 만나면서 그 중에서 사립교 교장 선생님들은 이미 교장이 되신 분들이예요. 그래서 그 분들 경험을 많이 듣는 동기 연수생 모임 가지고요. (19\_F)

이 밖에 공식적이지 않지만 학교장끼리 모임을 구성해 자치적으로 운영하는 경우도 있다. “서울 국·공립 고등학교 교장회”나 “한국 국·공립 고등학교 교장회” 모두 포괄하는 지역의 범위만 상이할 뿐 그것을 구성하는 주체의 인적 특성은 동일하였다. 또한 양자 공히 모임의 자치적 운영을 지향한다는 점도 궤를 같이한다. 이들은 말 그대로 “자율적인 교장의 단체”로 “정기적인 모임”과 “자율연수”를 통해 학교장의 실천적 전문성을 지속적으로 향상시키는 데 도움을 주기 위해 “질 높은 강사들을 모시려고 노력”하는 등의 활동을 적극적으로 하고 있다.

서울 국·공립 고등학교 교장회… 한국 국·공립 고등학교 교장회 … 이런 것들은 이제 자율적인 교장의 단체입니다. 그래서 이런 교장회도 정기적인 모임을 통해서 교육청이나 교육부에 건의를 한다든지……. 또는 거기서 이제 연수……. 우리 스스로 이제 강사를 초빙해서 자율연수를, 교장들의 전문성 향상을 위한 자율연수를 하고……. 굉장히 이제 질 높은 강사들을 모시려고 노력을 하고… (13\_S)

한편, 특정 성별에 따른 비공식적 학교장 모임이나 교육전문직 경력을 갖춘 경우의 모임도 존재한다. 여성 학교장을 주축으로 구성된 모임과 교육전문직 출신으로 이루어진 “친목모임”이 이에 해당하는데, 특정 기준에 따른 참여주체의 배타성만 존재할 뿐 모임의 기본 성격과 지원 방향은 전술한 것과 거의 유사하다. 학교장으로 구성된 동질집단 모임은 “교장이 그것도 모르나”라는 외부의 질타나 의구심을 표면적으로 유발하지 않을 수 있고, “교장을 이해해줄 수 있는 사람들”로만 구성되었다는 면에서 “활동보다는 그냥 대화”만으로도 “자가연수”의 내실화를 도모할 수 있다. 말 그대로 “교장을 이해해 줄 수 있는 사람들은 교장집단 밖에” 없다는 인식에 기초한 “사적인 모임”인 것이다. 특히, 이러한 모임을 통해 학교장의 실천적 전문성이 필요한 시점에 “디스커션”을 할 수 있는 동료의 도움을 받을 수 있다. 이는 학교장의 실천적 전문성을 대상으로 한 비공식적 지원체계의 상대적 영향력에 대한 학술적 논의가 부재했던 것에 대해 시사점을 제공한다(Zepeda et al., 2014).

○○교육청, 제가 이제 ○○교육청 관내 학교에 있었는데 거기에 속한 공립 여교장 모임이 또 있었어요. 그거는 이제 저희들의 사적인 모임이지만, 정기적으로 한 달에 한번씩 그건 교육청이 지원하는 게 아니라 저희들의 자발적인 모임이었어요… 활동보다는 그냥 대화를 하면서 교장들이 궁금한 거를 마음 놓고 물어볼 만한 그런 게 좀 없어요. 왜냐하면 이제 다 교장으로서 자기 전문성을 인정받고 있다고 생각하기 때문에 어디에다 잘못 물었을 때 ‘어? 교장이 그것도 모르나’ 이제 이런 자격지심도 생길 수 있고 그래서 이제 교장들은……. 이제 교장을 이해해 줄 수 있는 사람들은 교장집단 밖에 없다. (4\_S)

각 기수마다 이렇게 모임들이 한두 개씩은 다 있어요… 친목모임으로 이렇게 출발해서 하지만 어떤 일이 이렇게 터졌을 때, 혹은 어떤 일이 감당하기 어려운……. 혼자서 참 결론내리기 어려운 것들이 있었을 때는 서로 이렇게 전화상으로나 아니면 몇 명 모여서라도 논의하고 또, 어떤 책을 읽고 공통되는 어떤 거를 서로 디스커션도 해보고. 일종의 자가연수라 그럴까요. (18\_S)

#### ④ 비공식성-간접적 관계

마지막 지원 유형으로는 외부 전문가 집단으로부터의 지원이 있다. 이들은 지원을 요청하는 학교장과 직접적인 관계에 있다기보다 간접적인 관계로 맺어졌고, 관 주도의 성격을 가지고 있는 것이 아니라 학교장의 개별적인 필요에 따라 비공식적으로 연결이 이루어진 특징이 있다. 이와 관련해 13\_S는 다음과 같이 밝히고 있다.

제가 식견에 한계가 있지 않습니까? 경험에 한계가 있고, 이제 전문가 그룹들을 모셔야 되잖아요 학교로……. 건축하시는 분이든지 또 교육과정하는 분들, 이렇게 해서 이렇게 모여서 학교에 와서 이제 학교의 공간 재구조화에 대해서 이 분들이 이제 조언을 해 주고 컨설팅을 해주는 거죠. 예를 들어 학교에 이제 그……. ‘교육과정의 변화를 가져와야 되겠다’ 그러면 교장이 그런 생각을 했다고 한다면, 물론 이제 자기가 갖고 있는 생각도 있겠지만 교육과정의 전문가들을 이제 불러 모아서 학교 교육과정을 분석하게 하고, ‘어떻게 하면 바람직한 교육과정으로 변화시킬 수 있을까?’ 이런 것들을 이제 조언하는 그런……. (13\_S)

학교장 직무를 수행하는 중 스스로의 “식견에 한계”가 있음을 깨닫는

경우에는 “경험에 한계”가 있는 부분에 대해 “전문가 그룹”을 초청하는 방안을 모색하기도 한다. 소속 학교의 “공간 재구조화”라든지 “교육과정의 변화”에 관해 전문가의 “조언”을 구하는 데 적극적으로 나서는 모습을 볼 수 있다. 이는 학교장이 학교교육의 “바람직한” 수준을 지향하는 것으로 그것의 본질은 학생에 대한 교육에 있다.

## 2) 지원에 대한 평가

학교장의 실천적 전문성 증진을 위한 지원에 대한 학교장의 평가는 크게 두 가지 측면으로 나타난다. 하나는 학교장을 향해 지원되는 것들이 갖는 한계에 관한 것이고, 다른 하나는 추후 발전된 지원체계를 만들기 위한 요청사항이다. 이하에서는 학교장이 받아들이고 있는 현행 지원체계의 한계점부터 들여다본다.

(학교장)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)

초임이나 아니면 경력 교장이냐 이거에 대해서 지원을 달리 하는 부분은 글썄요. 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, 거의 중임 교장이 되서는 뭐 받을 수 있는, 어떤 지원이 크게 변화가 없는 것 같아요. (7\_S)

교장에 임용된 이후의 전문성 개발은 순전히 개인적인 차원의 어떤 영역으로 접어드는 것 같아요. 물론, 아주 일부분 초임 교장 4년 직무를 수행한 이후에 두 번째 교장임기로 나아가기 전, 아주 단기간의 전문성 개발을 위한 중임 교장 직무연수 등과 같은 공식적인 프로세스가 있긴 하지만… 아쉬운 점이 있는 것 같아요. (16\_F)

일단 교장이 되고 나서 그렇게 밖에 던져지는 모습에서의 후속적인 어떤 전문성을 쌓는 어떤 그런 과정은 조금 뭐라고 할까요……. (학교장 승진 임

용)아래 단계에 비해서는 조금 기회가 좀 적은 편이고... 생각보다는 어떤 외부 쪽에서 교육부라든지 교육청에서의 지원은 많지 않다. (5\_S)

위에서 볼 수 있는 것처럼 학교장은 승진 임용 이후에 받는 공식 연수에 대해 한계를 절감한다. “초임이나 아니면 경력 교장이냐”에 맞춰진 연수는 차치하고, “초임 교장”과 “중임 교장”을 대상으로 하는 연수는 “오로지 단 한번” 이루어지기 때문이다. 소위 중임으로 알려져 있는 “두 번째 교장임기”로 접어들기 이전에 단기로 이루어지는 직무연수가 있기는 하지만, 지속적인 실천적 전문성의 향상을 위해서는 역부족이란 인식이 현장에 팽배하다. 달리 말하면, 학교장의 “연차에 따른 맞춤형 연수”를 통해 “후속적인” 실천적 전문성 발달을 위한 체계는 미흡하다<sup>50)</sup>. 이때문에 실천적 전문성 신장 지원에 대한 학교장의 인식은 교육부, 교육청 등의 지원이 많지 않은 편이라는 쪽으로 기울었다.

이외에 2020년의 이례적인 상황에 따라 학교장의 실천적 전문성 발달에 어려움이 있는 것으로 드러났다. COVID-19으로 인해 방역에 관한 교육계의 관심이 증대되었고, 학교장 대상으로 대면 방식으로 지원해왔던 것들이 상대적으로 줄어든 것처럼 비춰지기까지 하였다. 즉, 지원체계가 “2020년도에는 거의 스탑”된 상황이 벌어졌는데, 현장에서는 “많은 예산과 교육청의 노력들이 방역으로” 이동하였기 때문인 것으로 받아들였다.

2020년도에는 거의 스탑된 거지요. 그래서 제가 이제 우리 그……. 저기 교육연수원에서 하는 연수도 실제로 신청을 했는데, 그런데 연수가 취소되거나 줌(Zoom)으로 바뀌거나 이렇게 2020년도에는 교육청의 이런 여러 가지 그런 프로그램들이 굉장히 많이 위축되었고, 많은 예산과 교육청의 노력들이 방역으로 갔거든요. (19\_F)

올해는 사실은 이 코로나 때문에 대면 기회들이 없어서 구체적으로 막 그렇게 뭐를 해 나가지는 못 했고요. (3\_S)

---

50) 이러한 문제의식은 미국에서도 2000년대를 즈음해 검토한 흔적을 살펴볼 수 있다(Peterson, 2002).



학교장을 대상으로 한 실천적 전문성 발달 관련 지원의 필요성도 세부적으로 드러났다. 분석결과, 전술한 지원체계의 한계로 언급되었던 교육청 주도의 연수가 개선사항의 주를 이루고 있다. 구체적으로 학교장 대상 연수의 강사 섭외, 연수 교육과정 구성, 연수 운영 방식에 대한 요청 등이 그것이다.

### ① 강사

12\_F는 “학교현장에 계시는 분”이 강사로 임하지 않는 연수의 경우 “학교현장하고 밀접한 연관”이 떨어진다고 평가하면서 강사가 갖는 학교현장과의 근접성을 강조한다. 또한 14\_S는 “교수님”들 위주의 강사 구성보다 “사회 저명한 분”들을 강사로 섭외할 것을 요청하였다. 이는 “기업의 경영”이라든가 “NGO 단체”의 경험담에 대한 갈증으로부터 표출된 것이다. 정리하면, 학교장은 학교현장과의 연관성이 높은 강사진의 구성과 함께 학교조직과 밀접한 관련이 없는 외부인사도 초청할 것을 동시에 요구하는 것으로 드러났다. 현장에 대한 이해도가 높은 강사로부터 현안에 대한 직접적인 도움을 받을 수 있을 것이고, 외부인사로부터 학교 내부에 함몰되지 않는 시각을 받아들일 수 있을 것이라는 기대감이 포함된 것으로 풀이된다.

그게 문제가 되는 것이 또 학교현장하고 밀접한 연관이 되어 있는 연수라고 또 볼 수도 없어요. 그래서 그런 연수 과목 개설할 때, ‘학교현장에 계시는 분들의 강사가 지원이 되면 좋겠다’라는 생각을 했어요. (12\_F)

교수님들을 모시는 것도 나쁘지 않지만, 그것보다는 다양한 사회 저명한 분들을 좀 모셔서 그분들의 얘기를 통해서 어쨌든 기업의 경영이라든가 NGO 단체들의 그런 부분에서……. 이런 부분에서 다양한 그런 것들이 결국은 녹아 녹아서 학교경영하는데 대단한 밑거름이 될 수 있다고 생각하거든요. (14\_S)

### ② 교육과정 구성

교육과정 구성과 관련된 학교장의 요청은 보다 다층적으로 나타났다.

특정 교과목에 편중된 교육과정 설계보다 사회 흐름의 변화에 부합하는 내용으로 구성할 것, 지식 위주의 강의보다 연수생 간 소통의 장을 마련해줄 것 등의 내용이 제기되었다.

먼저, 17\_S는 학교 현장으로 유입되는 “새로운 아이디어”에 대해 학교장으로서 “교육의 아이덴티티”를 정립할 수 있는 데 도움을 주는 교육과정 설계를 요청하였다. 이는 단위학교를 이끌어가는 학교장이 시대의 변화에 편승만 하지 말고, 교육적인 시각을 견지해 중심을 잡고 이끌어 나갈 수 있는 기반을 마련해준다는 의미를 갖는다. 즉, 단순히 학교장의 실천적 전문성을 발휘하는 것이 중요한 것이 아니라 그 과정에 교육적인 정체성을 내장할 필요성을 암시한다.

계속 새로운 아이디어가 (학교에)막 들어오고 있잖아요. 그런데 정리가 좀 안 된 느낌이 많이 들고요. 그래서 교육의 아이덴티티를 계속 확립해나가는 그런 과정이 필요하지 않을까 생각이 듭니다. (17\_S)

다음 사례에서는 학교장이 실천적 전문성을 발휘해 수행해야 하는 직무 중 구성원과의 소통에 대해 강조하고 있다. 12\_F의 언급에서 들여다볼 수 있는 바와 같이 “구성원들 간의 소통 전략”, “구성원들 간의 의사소통”은 학교장으로서 새롭게 마주하는 직무이자 스트레스를 경험하는 부분과 긴밀하게 연결된다.

지식보다는 ‘사실은 더 중요한 것은 구성원들 간의 소통 전략, 대화 이런 부분이 아닐까’라는 생각이 들어요. 여러 가지 연수를 통해서 학교장 전문성을 향상시킬 수도 있지만, 학교장에게 더 필요한 것은 사실은 이제 구성원들 간의 의사소통 능력이 더 중요하지 않을까. (12\_F)

이 밖에 학교장이 되면서 달라진 역할에 필요한 교육과정을 요청하는 사례도 있다. 학교장 승진 임용 후, 관리적인 측면에 대한 직무와 그와 연계된 역할을 요구받고 있다는 점에서 학교의 “환경개선”, “학교회계” 등은 필수적인 강의로 현장에서 인식되었다. 다만, “노무관리”, “예산관리”와 같은 “드라이 한 것”으로만 연수를 구성하기보다 “심리학적인 커

리큘럼”도 포함시켜 “유효유”를 제공하자는 제안도 제기되었다.

환경개선, 그런 쪽 하나하고 그리고 학교회계 쪽 부분은 모두가 다 (연수 기회가 필요하다는) 얘기를 했을 거고. 이런 부분에 대한 것 좀 필요하다는 생각을 했어요. (1\_S)

노무관리, 예산관리 이렇게 막 드라이 한 것만 하지 말고 유효유 같은, 양념 같은 그런 연수 프로그램을 넣어서……. 사람 심리, 다양한 사례에서의 선생님들의 심리……. 이런 심리학적인 커리큘럼도 좀 필요하지 않나.…. 요새 또 부드러운 개입이란 말도 또 낫지 이런 얘기도 막 있었잖아요? (10\_S)

### ③ 교육과정 운영

교육과정 운영 면에서 학교장은 “매뉴얼 전달” 이상의 강의를 요청하였다. 이미 수 년 간의 연수 경험을 보유한 학교장에게 “예상하지 못한 이상”을 제공하기 위해서는 “매뉴얼에 없는”, “비하인드적인 면”을 부각시켜 교육과정을 운영할 필요가 있다.

‘아, 진짜 필요하구나. 예상하지 못한 이상을 줄 때 그게 효과가 있는 거 같아요. 그래서 ‘교육청에서도 조금 더, 더 연수의 질을 높여야 된다’라는 생각이 들어요. 그냥 어떤 그 매뉴얼 전달하는 것이 아니라 매뉴얼은 교장선생님들이 서류로 주면, 공문으로 주면 다 읽어 볼 수 있기 때문에 그거 매뉴얼에 없는 그 이상, 그 비하인드적인 면에서 그 분야에 더 전문적인 그런 것을 제공해 줄 수 있어야 된다. (11\_S)

한편, 일부 학교장에게서 교장자격연수의 정례화에 대한 요청도 살펴볼 수 있다. 구체적으로 학교장으로서 “2년차” 혹은 “4년차” 시기에 교장자격연수 때 학습했던 내용의 “엑기스”로 구성된 연수의 재이수를 희망하였다. 이는 아직까지 학교장 경력에 따른 연수체계가 제도화되어 있지 않은 우리나라의 맥락을 반영한 제안이기도 하다.

엑기스만 모아 가지고 좀 (교장자격연수를)다시 했으면 좋겠어요. 이게 교장 뭐, 한 2년차 때, 그 다음에 뭐 교장 뭐, 한 4년차 때. 이런 식으로 이렇게

좀……. 했으면 좀 되겠다 싶어요. (6\_S)

끝으로 체험연수의 중요성을 강조한 경우도 있다. 여기에는 연수에서 획득한 지식을 “현장에 적용”하기 위해 연수 자체가 “견학 중심의 연수 체제”와 같이 “체험화”의 기회를 부여해야만 가능하다는 인식이 내장되어 있다. 다만, 앞서 일부 연구참여자에 의해 제기된 것처럼 COVID-19으로 인한 정부의 방역지침을 준수하는 것은 체험연수 증대 요구와 대치된다. 따라서 향후 현장의 요구와 학교방역 상황 사이의 균형점을 모색하는 것은 또 다른 과업으로 남겨질 것으로 예상된다.

현장에 적용될 수 있도록 좀 더 이게 체험화 될 수 있도록 실습이라고 하면 이상합니다만 견학 중심의 연수체제도 조금 더 있었으면 참 좋겠다. (18\_S)

## 라. 전략: “배워서 하는 것은 한계”

학교장이 되고 나서 실천적 전문성을 증진시키는 과정에서는 여러 가지 전략이 필요하다. 앞서 들여다 본 다양한 상황, 그로부터 파생되는 스트레스, 실천적 전문성 발달을 돕는 여러 가지 지원 등과 관련해 학교장은 나름대로의 전략을 모색한다. 여기에서는 실천적 전문성 발달의 목적 하에 학교장이 활용하고 있는 전략에 무엇이 있는지 알아본다.

### 1) 내적인 행동

우선, 내적인 행동이 학교장의 실천적 전문성 증진을 위한 전략으로 기능할 수 있다. 이와 관련해 여러 가지 전략이 제시되었는데, 분석결과 교육관에 대한 내용이 높은 빈도로 나타났고, 미래에 대한 관심, 신뢰 중시, 원칙 고수 등의 내용도 그 뒤를 이었다.

#### ① 교육관

학교장의 실천적 전문성 측면에서 교육관과 관련된 학교장의 내적인 행동을 살펴보면 다음과 같다.

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)

대부분의 학교장은 스스로 세운 교육관의 중심에 학생을 두고 있다. “학생의 성장”은 학교교육이 추구해야 하는 “본질”로 간주하고, 교직의 존립근거를 학생에게서 찾는 모습이 드러난다. 이는 김이경 외(2008)의 결과와 같은 맥락에 있다. 1\_S의 경우를 보면, 예전에는 “가르치는 대상”으로 한정해 학생을 바라보다가 “사랑하고 존중해야 할 대상”으로 생각을 전환하는 경험을 한다. 이는 학교장의 내적 변화를 통해 학생에 대한 접근이 개선되었고, “아이들 대하기가 편”해지는 등 실천적 전문성을 발달시키는 과정에서 체화한 전략인 것이다.

아이들은 가르치려고 가르치는 대상이 아니다. 아이들은 가르치는 대상이 아니라 그 이전에 사랑하고 존중해야 할 대상이다. 물론, 뭐 흔히들 쓰는 말이긴 하지만, 아이들을 가르치는 대상으로만 보면 아이들 교육하기가 너무 힘든 거예요... 어리지만 존중해야 되고 하는 그런 생각을 하니까 아이들 대하기가 편한 거예요. 그게 아이들에 대한 내가 가지고 있던 지금까지 생각과 바뀐 전략이었어요. (1\_S)

## ② 미래에 대한 관심

학생들이 살아갈 미래사회에 관한 관심을 가지는 것도 학교장의 실천적 전문성 신장을 위한 주요 전략으로 발견되었다. 학교장은 현재와 달리 아이들이 살아가 미래에는 무엇이 “표준”이 되고, 그 사회에서 필요로 하는 “능력” 내지 “역량”이 무엇인지 끊임없이 자문하였다. 다시 말해 미래에 대해 관심을 기울이고 예측할 수 있는 시야가 실천적 전문성으로 학교장에게 요청된다는 것을 인지하고 실행하였다.

아이들이 30대, 40대, 50대 그 후를 좀 생각해 봐야 된다는 거죠. ‘개네들이 살아갈 사회는 어떤 사회가 될까’, ‘그 사회에서는 어떤 능력이 필요

할까’... ‘앞으로 어떤 것이 표준이 될까?’ 이거에 대해서 (학교장으로서)고민을 해야 된다고 봅니다. (17\_S)

학교장이 어떤 미래를 바라보고 미래 사회를 좀 이렇게 바라보아야 ‘지금 현재 우리 아이들을 어떻게 키워야 될까?’, ‘(아이들이)무슨 역량을 길러야 될까?’라는 고민을 많이 하게 되거든요. (11\_S)

### ③ 신뢰 중시

학교장 승진 임용 이후, 직무수행 중 어려움을 겪는 것에는 인력 관리가 있음을 앞서 살펴볼 수 있었다. 또, 학교장으로서 받는 스트레스에 인간관계와 학교 내 갈등관리 등이 포함된다는 것도 확인한 바 있다. 이는 여타의 직위와 달리 학교장 고유의 실천적 전문성이 요청되는 지점이기도 한데, 이와 관련해 학교장은 신뢰에 대한 중요성을 강조하였다.

무엇보다도 선생님들을 믿고 신뢰해 줘야 돼요. 의심하고 ‘이렇게 하지 마, 저렇게 하지 마’ 선생님이 이렇게 해 보겠다 그러면 ‘이렇게 하지 마, 저렇게 해’ 이렇게 이러면 선생님의 자발성이 다 날라가 버려요. (10\_S)

전략에서 가장 중요한 것은 저는 신뢰라고 생각해요. 저의 입장에서는 학교장과 모든 구성원 간의 신뢰, 그게 가장 첫 번째이면서 또 가장 모든 것을 가진다고 생각해요... 그 신뢰를 쌓는 것이 바로 소통이고 또 존중이에요. 배려와 존중! (11\_S)

10\_S의 경우, 학교 내 인력 관리 차원에서 “자발성”을 중요시하는 모습이 나타난다. 이를 존중하는 방안으로 “‘이렇게 하지마, 저렇게 하지마’”식 표현보다 “신뢰”를 가지고 대해야 한다는 점을 강조한다. 11\_S도 이와 비슷하게 학교장 실천적 전문성의 핵심이 “신뢰”임을 부각시키며, 그것을 축적하기 위한 수단이 타인과의 “소통”, 타인에 대한 “배려와 존중”임을 역설하였다.

### ④ 원칙 고수

한편, 원칙을 고수하는 것도 학교장의 실천적 전문성을 위한 수단이다

될 수 있음을 파악할 수 있다.

‘갈등을 해결하는 게 먼저냐, 원칙을 지키는 게 먼저냐’. 이런 두 가지 문제가 있을 때, 저는 원칙을 지키는 편입니다… 원칙이 한번 훼손되면 그것도 하나의 사례가 되기 때문에… (19\_F)

교장으로서 주어진 공식적인 기회가 있어요. 학교에서 학부모와 교장선생님, 교감선생님들, 동료 교사들을 이렇게 초청해서 하는 공개수업의 날이 있습니다, 자율장학의 날. 공개수업의 날. 이 부분은 제가 외부출장이라든지 미리 정해진 약속을 조정하면서까지도 반드시 들어간다는 원칙을 좀 세워놓고요… 굉장히 소중한 기회이기 때문에 그렇게 하고 있습니다. (16\_F)

어떻게 했으면 좋겠는지를 독단적으로 결정하는 일은 거의 없는 것 같아요. 단, 위기 상황일 때 안전의 문제일 때는 강하게 지시하죠. 안전 문제, 학생 안전, 그 다음에 학교폭력에 이런 일이 있어서 선생님들을 보호해야 될 때, 그럴 때는 제가 강하게… (8\_S)

구성원 간 갈등관리를 하는 데 있어 “원칙을 지키는 편”인 학교장이 적지 않은 것으로 드러났다. “원칙이 한번 훼손되면 그것도 하나의 사례”로 남기 때문에 실천적 전문성 발휘를 위한 운신의 폭을 넓히기 위해서는 원칙을 중시하는 면모를 보일 수밖에 없는 것이다. “공개수업의 날”과 같이 교육과정 운영 측면에 대한 원칙을 언급한 16\_F의 사례, “선생님들을 보호해야 될 때” 고수하는 원칙을 언급한 8\_S의 사례에서 이러한 모습을 구체적으로 확인할 수 있다.

특히, 16\_F가 공개수업의 날을 활용해 교사의 수업에 대한 관심을 보이는 원칙을 고수하는 것은 학교장 역할변화와 관련해 논의할 지점을 제공한다. 앞서 살펴본 것처럼 학교장이 되고 나면 관리 측면의 직무를 보다 집중적으로 수행하게 되면서 수업에 대한 관심이 이전에 비해 소홀해질 가능성이 높아진다. 실제로 앞선 분석결과에서 현장에서는 학교장이 되면 “수업은 일단 졸업”하는 것으로 여기고 있고, 교육자적 역할보다 관리자적 역할이 상대적으로 증대되는 경험을 한다는 것이 밝혀졌다.

## 2) 정보의 탐색

학교장은 실천적 전문성 향상을 위한 전략의 일환으로 정보를 탐색하기도 한다. 종전까지 제대로 알고 있지 못하거나 현 시점에서 수행하기 어려운 직무에 대해 다양한 원천으로부터 정보를 구하였다. 또한 스스로에게 필요한 부분은 탐색된 정보로부터 차용하는 모습도 살펴볼 수 있다. 대표적으로 공식적인 연수의 참여, 외부 전문가에 대한 의뢰, 대학원 진학 등이 있다. 학교장이 실천적 전문성 발달을 위해 참여한 공식적인 연수의 사례부터 들여다보면 아래와 같다.

### ① 공식적 연수

실천적 전문성과 관련해 학교장이 활용하는 정보 탐색의 주요 창구는 [그림 IV-2]의 제1사분면과 제4사분면과 같은 공식적 연수가 대부분이다. 9\_S의 언급에서 볼 수 있는 것처럼 “교장 1-2년차”에 공식적 연수에서 정보를 획득하고, 실천적 전문성이 “부족한 부분”을 보완해 나간다.

보다 세부적으로 학교의 “조경”, “수목”, “시설”, “교수학습” 등에 이르기까지 학교장이 공식적인 연수를 통해 실천적 전문성과 관련된 도움을 받는 것은 확실히 드러나지 않는다. 다만, 초임 학교장 시기에는 연수를 통해 집중적으로 새로운 정보를 얻지만, 앞서 분석한 것과 같이 학교장 경력별 맞춤형 연수 지원은 미흡한 것으로 드러났다. 이는 전환을 겪은 개인이 위치해 있는 경력의 단계에 따라 전환에 대한 반응이 차별화 될 수 있다는 점(Anderson et al., 2012)을 고려하면 한계점으로 여겨지는 부분이다.

다양한 연수를 주로 이제 교장 1-2년차에는 집중적으로 받음으로 인해서 제가 부족한 부분을 이렇게 하나하나 해 나갔던 그런 부분이 있고요. (9\_S)

‘아, 이런 부분을 어떻게 내가 보완을 할까, 보충을 할까’. 그래서 이제 많이 이제……. 연수에 참여하고, 워크숍에 참여하고 이런 포럼에 참여하고 그러죠… 어떨 때는 조경에 관련해서, 수목에 관련해서 또 시설에 관련해서 제가 부족한 부분에 대해서 우선 연수를 많이 들으려고 하고요. (14\_S)



## ② 전문가 의뢰

다른 한편으로 학교장은 스스로 해결하기 어려운 직무에 직면했을 때, 전문가 의뢰도 하나의 선택지로 포함시켰다. 달리 말하면, “내가 배워서 하는 것은 한계”가 있는 것에 대해 “전문가를 이용”하였다. 예컨대 아래의 1\_S, 14\_S, 17\_S에서와 같이 학교의 “시설 개선”이 대표적인 전문가 의뢰 영역으로 나타났다. 여기서 학교장의 직무를 수행하는 데 있어 전문가를 활용하는 과정에서 “적재적소”에 “필요한 분”을 선택하는 것은 학교장의 실천적 전문성이 드러날 수 있는 지점이다. 동일한 문제 상황에 직면했다 할지라도 문제에 대한 정의에서부터 그것을 해결하는 데 도움을 제공할 수 있는 전문가의 확보에 이르기까지 결국에는 학교장의 “최종 의사결정”이 필요한 것이다.

학교 선생님들도 시설 개선에 한계가 있잖아요? 그렇다고 아까 말씀하신 것처럼 뭐 내가 다 아는 것도 아니고, 내가 디자인이 감각이 가는 것도 아니고 이럴 때 제가 쓰는 방법이 ‘어떻든 전문가를 어떻게 해서든 미리 만나자’, ‘전문가의 도움을 받자’였어요… 내가 배워서 하는 것은 한계가 있을 수밖에 없다. 그래서 어떤 (해당 분야 전문가)그룹의 의견을 듣는 게 좋겠고… (1\_S)

어느 날 보니까 (학교에 있는)소나무가 시름시름 앓고 있어요. 그게 제 눈에 들어왔어요. 우리 행정실장님도 못 보고 아무도 이제 눈치채지 못했는데… 그래서 이제 교육청에 이제 또 시설담당에 물어봤더니 거기도 뭐 이렇게 조경 전문가가 없으니까……. 그래서 결국은 이제 ○○구청하고 연결해서 ‘공원녹지과 그쪽에 전문가를 좀 연결시켜 달라’ 그래서 결국은 전문가를 초빙해서 한번 진단을 받아보자… 결국은 적재적소에 전문가를 필요한 분들을 이렇게 해서 그런 것들을 이렇게 좀 관리할 수 있도록 해주는 것이 결국 교장이 해야 될 역할 아니냐. (14\_S)

전문가를 이용해야 되는 겁니다. 그래서 저는 예산이 어느 정도 이상 넘어가버리면 공사할 때 감리를 드립니다. 그래서 감리가 이제 학교 공사 액수가 그렇게 뭐, 수 십억, 수 백억 되는 게 아니기 때문에 감리 액수가 크지는 않지만은 그래도 조그마한 건, 조그마한대로 전문가들한테 적정한 비용을 지불하고 감리를 갖다 동원합니다. (17\_S)

### ③ 대학원 진학

학교장의 실천적 전문성 신장을 위한 정보의 탐색은 학위취득에 대한 열망으로까지 이어진다. 학계의 전문성 논의에 있어 학위를 취득하는 것은 실천적 전문성보다 규범적 전문성 쪽으로 집중되어 왔다. 하지만, 기존 논의에서 드러난 것과 달리 아래 내용에서 살펴볼 수 있는 것처럼 우리나라 학교장은 실천적 전문성을 키우는 데 도움받을 수 있는 경로 중 하나로 대학원 진학을 꼽았다.

앞으로 교육은 결국은 평생학습사회의 시대를 맞이해서 지역과 학교, 학교와 지역……. ‘마을과 함께 하는 그런 학교경영이 반드시 필요할 것이다’라고 생각을 해서 저는 평생교육을 좀 공부를 했습니다, 박사과정… 교장으로서의 직무를 개시한 이후에는 이런 무슨……. 뭐랄까요, 이렇게 계획적이거나 장기간 시간이, 노력이 투자되는 그런 전문성 개발 프로그램은 생각하지도 못하고……. 생각할 수도 없는 그런 여건입니다. (16\_F)

위의 16\_F 사례에서는 학교를 이끌어 나가는 과정이 “마을과 함께 하는” 것이라는 인식 하에 “박사과정” 진학을 하였고, 여타의 공식적 연수와 달리 “장기간 시간” 투자를 하였다. 또한 대학원 진학을 통해 학교장의 실천적 전문성을 향상시킬 수 있는 기회를 가진 것에 만족하는 모습을 보여준다. 유사한 맥락에서 8\_S는 공식적으로 학교장에게 제공되는 “행정적인 연수”보다 “사람들의 삶”과 관계를 맺는 것에 관심을 갖고 대학원 진학을 하였다. 두 사례 모두 공식적 연수에 의해 제공되는 연수내용에 한계를 인식하고, 학위취득을 결정하였다. 즉, 단순히 학위가 주는 가치가 발휘하는 규범적 전문성 획득의 기회에 몰두해 진학을 결정했다기보다 학교장으로서 직무를 성공적으로 수행하는 데 필요한 실천적 전문성을 확보하고자 한 것이다.

행정적인 연수나 이런 것보다도 그러면서 이 사람들이 변화되는, 학생의 모습뿐만 아니라 학부모도 변화시킬 수 있구나! 교장이라고 하는 게 교사도 변화시킬 수 있구나! 어떤 사람들의 삶을 이렇게 변화시킬 수 있는 그런 계기가 되는구나! 그래서 그 사람들과 관련되어서 이해할 수 있는 부분들에

대한 것들을 이제 점점 배우는 그 폭을 넓혀가기 시작을 했어요. 그래서 저는 이제 ○○대 ○○과 이런 데 저기 뭐야 가서 공부도 했고요. 그래서 이제 그런 수료도 했고… (8\_S)

#### ④ 벤치마킹

이하에서는 실천적 전문성 발달을 위해 학교장이 취택한 전략 중 하나인 벤치마킹 사례를 살펴본다.

벤치마킹이죠. 나보다 더……. 더, 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)

(주변학교의)선생님들이 진학지도를 하고 평상시 어떻게 하고 준비를 해서 어떻게 대학을 보낸다. 그런 거를 좀 듣고, 저도 올해는 이 학년부라고 하는데다가 학년부장님을 불렀죠. 그런 교장하고 몇 번 저녁을 먹으면서 그런 사례를 듣고, ‘일반계고등학교에서 하는 이와 같은 것을 우리 학교에도 조금 좀 해 봤으면 좋겠다’. (6\_S)

10\_S와 6\_S 사례에서 살펴볼 수 있는 것처럼 학교장은 실천적 전문성이 요청되는 일이지만, 외부의 도움이 필요할 때 벤치마킹을 활용하였다. 외부 전문가에게 의뢰하는 방안도 하나의 전략으로 활용이 가능하지만, 이와 같은 벤치마킹 전략은 상대적으로 비용을 절감할 수 있고 실제 성공사례가 실행되는 모습을 접할 수 있다는 측면에서 실질적으로 도움이 되었다. 10\_S는 “타산지석”의 자세로 “더 좋은 학교들”이나 “선배들”의 사례에 집중하는 모습을 보였고, 6\_S는 실천적 전문성 발휘가 요청되는 부분의 성공사례를 가지고 있는 주변의 “교장” 사례를 참고하였다.

### 3) 직접적인 행동

학교장의 실천적 전문성을 키우기 위한 전략에는 직접적인 행동도 있다. 이 중에는 전결규정 등을 활용한 권한의 위임에서부터 시작해 구성원에 대한 개별적인 배려, 술선수범 등 다양한 행태가 존재한다. 대부분

의 전략은 학교장이 되고 나서 어려워하는 직무 중 하나인, 구성원을 관리하는 것과 관련된다. 이는 단위학교에 소속된 인력을 어떻게 관리하느냐에 따라 실천적 전문성의 효과가 달라질 가능성을 짐작할 수 있는 대목이기도 하다. 이하에서는 관련 내용을 구체적인 사례를 통해 살펴본다.

### ① 권한위임

우리나라의 단위학교책임경영 맥락 하에서 학교장은 학교를 둘러싸고 있는 모든 사안의 “최종 의사결정”을 하므로 직무의 범위가 넓다(고전, 2000). 이 뿐만 아니라 아래 6\_S와 12\_F에서 볼 수 있는 것과 같이 학교 구성원의 “의견을 수렴”해 결정에 참고하는 모습도 나타난다. 이는 최종적인 의사결정은 학교장이 내리게 되지만, 그것의 과정에 있어 민주적인 절차를 존중하는 모습을 보여준다. 또, 학교장의 실천적 전문성이 발휘되어야 할 직무가 광범위해 “교감선생님” 혹은 “행정실장님”에게 “위임”하는 양태도 나타난다. 다시 말해 실천적 전문성이 필요한 학교장의 직무와 관련해 “가급적이면 여러 사람의 의견을 들어 보고 판단”하지만, 권한을 “획기적으로 위임”해야 할 경우에는 적극적으로 활용하는 모습이 관측된다.

최종 의사결정은 제가 합니다. 하지만... 교감선생님이나 또는 이제 부장교사들의 의견을 되게 존중을 해요. 부장교사 (회의)시간에 물어보죠... 교감선생님이나 행정실장님한테도 ‘이러한 일이 있습니다’ 물어보죠. 그래서 최종적으로 제가 판단을 합니다. 판단을 하는데 뭐 인사문제나 아까 지금 말씀하신 것, 예를 들어서 지금 300명이, (COVID-19)확진자가 300명이 넘었는데, 이걸 온라인 수업으로 전환을 할거냐 말거냐, 이런 것들을 가급적이면 여러 사람의 의견을 들어 보고 판단하는 게 좋더라고요. (6\_S)

교장이 되면서 이제 학교의 업무의 많은 부분을 교감선생님에게 위임을 많이 했습니다. 획기적으로 위임을 많이 했고, 그리고 선생님들 의견을 수렴해서 학교경영을 하는 데 좀 역점을 두었고... ‘학교장의 권한을 좀 위임을 해야 되겠다’는 생각을 했어요. 학교장에 따라서 권한이 상당히 집중된 경우도 있고 그 다음에 교감선생님이나 아니면 행정실장님에게 위임을 많이 하는 경우도 있었는데, 저는 학교장의 권한을 좀 관련 교감선생님이나

아니면 행정실장님이나 부장님께 좀 많이 위임을 하자... (12\_F)

## ② 개별적 배려

학교장의 실천적 전문성이 요청되는 내용 중 인력관리에 대한 것이 있다. 단위학교 운영의 양대 축이 교무실과 행정실로 이원화되어 있다 보니, 양자 간의 갈등 조정도 학교장의 실천적 전문성이 요청되는 부분이다. 15\_F는 이처럼 학교장으로서 인력관리를 하는 과정에서 드러나는 실천적 전문성의 모습을 여실히 보여준다. 구체적으로 학교 구성원 모두 “다 각자의 포지션에서 생각”을 하는 경우가 많기 때문에 갈등 발생의 소지가 생긴다. 이에 대해 학교장은 구성원 각자의 “업무를 인정”해 줌으로써 개별적인 배려를 할 수 있다.

다 각자의 포지션에서 생각을 하기 때문에 다 각자의 일이 더 무겁다고 느껴져요, 사람들은. 그래서 이제 교사들은 ‘행정실 사람들이 별로 하는 것도 없는 것 같은데, 뭘 해 달라고 그러면 안 된다고 한다’ 그리고 행정실 분들은 ‘선생님들은 본인들이 할 일인데 행정실 보고 해달라고 한다’ 이런 마음이 좀 있습니다... 그 사람에 대해서 그 업무를 인정해 주고 각자의 업무를 다 존중해준다 평소에. (15\_F)

11\_S의 사례에서도 위와 마찬가지로 학교장이 구성원을 “관심있게 바라봐주고”, “지지와 격려”를 동반해 교육활동을 뒷받침하는 모습이 드러난다. 단위학교 구성원 각자가 “교장이 모르고 있구나”라는 생각이 들지 않게끔 하는 학교장의 세심한 배려인 것이다.

선생님들이 어떤 교육활동을 할 때 또는 부서에서 어떤 사업을 운영할 때, 교장이 관심있게 바라봐주고 그 다음에 그거에 대해서 지지와 격려를 꼭 보내주고, 그래서 ‘선생님들이 하는 활동을 교장이 모르고 있구나’ 하지 않도록 애쓰고 있다는 것. (11\_S)

## ③ 모델링(술선수범)

상술한 개별적 배려가 타인에 대한 관심의 표현이라면, 모델링은 타인에 대해 학교장이 영향을 미치기 위한 수단이다. 13\_S의 경우를 보면,

학교장 직위의 정당성을 단위학교 구성원들로부터 확보하기 위한 차원에서 더욱 “도덕적”으로 생활하고 매사에 “술선수범”하고자 노력하는 모습을 확인할 수 있다. 이는 김이경(2009)의 연구에서 드러난 결과와도 상통하는 지점이다. 이것이 곧 학교장에 대한 외부의 “인정”으로 돌아올 것이라 판단하였기 때문이다.

우선 내가 이제 어떤 정당성을 가지려고, 도덕적이고 그리고 열심히 하고 그리고 술선수범하고 뭐, 그런 과정을 통해서 이제 뒤에 가서는 이제 나중에 인정을 해 주고 뭐 그런 건 있죠. (13\_S)

10\_S는 이보다 더 실용적인 측면에서 접근한다. 학교의 “일손을 보태”는 차원에서 학교장 모델링을 강조한 것이다. 이는 학교장이 구성원에게 모범을 보이지 않고 “지시만 내리는 존재”가 될 경우, “거리감”이 발생할 수밖에 없다는 인식이 자리하고 있다. 또, 학교장이 구성원을 대상으로 “교과서적인 잣대”를 통해 “모자람을 지적”하는 것보다 먼저 나서서 “부족한 부분을 채워주는” 모델링이 필요함을 역설하였다.

‘교장이 일손을 보태야 된다’ 이거예요. 교장은 지시만 내리는 존재가 아니다. 부족한 부분을 채워주는… 교과서적인 잣대를 대고 ‘이래야 되는데, 왜 안 하시오’ 이런 식으로 타박하는 식으로 모자람을 지적하는 쪽으로 가면 선생님들은 거리감을 느끼기 시작한다. 애들도 마찬가지고. (10\_S)

#### ④ 학교장 인사말

위 내용들과 케를 달리해 “학교장의 인사말”을 직접적인 행동 전략으로 활용하는 사례도 있다. 이에 대한 내용은 아래 11\_S의 언급을 통해 들여다 볼 수 있다. 이에 따르면 단위학교에서 “학교장의 인사말”은 구성원에게 “비전을 공유하고 소통하는 방향을 제시”할 수 있는 주요 창구 역할을 한다. 또, “언제든지” 활용 가능할 정도로 학교 일의 “곳곳에”서 “학교장의 인사말”을 필요로 한다. 바꾸어 말하면, “학교장의 인사말”은 단위학교 내 구성원을 대상으로 학교장의 실천적 전문성을 보여줄 수 있는 가장 편리하고, 활용 폭이 넓은 기회인 셈이다.

‘학교장은 모든 업무를, 직무를 실질적으로 할 수 없다’ 그랬어요. 근데 할 수 있는 것, 그 다음에 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. 직원회의를 해도 학교장 말씀이 마지막에 있고, 무슨 회의를 해도 학교장 말씀이 마지막에 있고, 하다못해 학생회의를 해도 학교장 말씀이 있고 학부모 연수를 해도 학교장 말씀이 있어요. 곳곳에 학교장 말씀이 있어요… 비전도 얘기하고 그 다음에 구성원들한테 제가 바라는 것도 얘기하고 많이 활용을 했어요. 근데 그거는 굉장히 제가 열심히 준비를 했기 때문에 되게 주효했어요. (11\_S)

#### 4) 행동의 억제

이어서 학교장 스스로의 행동을 억제함으로써 타인을 대하는 모습에서 실천적 전문성 관련 전략을 살펴볼 수 있다. 이 또한 전술한 사례들과 마찬가지로 구성원에 대한 관리 차원의 속성이 내포되어 있는데, 대표적으로 절제와 타협 행동이 있다.

##### ① 절제

이는 앞서 학교장이 구성원들의 의견을 받아들이고 모아서 의사결정에 참고하는 모습과 연결되는 행동이다. 요즘의 단위학교는 학교장이 “Follow me(팔로미)”를 통해 구성원에게 영향력을 직접적으로 행사하기 어려운 맥락에 놓여 있다. 이 때문에 10\_S의 지적과 같이 학교장의 “내 결정에 따라와”식의 실천적 전문성 발휘는 성공적인 결과를 이끌어내는데 지장을 줄 수 있다. 보다 극단적으로 13\_s와 같이 “불천노 불이과(不遷怒 不貳過)”식의 절제 행동을 보이는 경우도 있다. 이는 학교장의 행동이 교사에게 미치는 영향을 고려한 절제에 가깝다.

‘Follow me(팔로미)’ 이런 리더십은 요즘 시대에 통하지 않잖아요? ‘내가 우월한, 너희들보다 경험도 많고 내가 결정하는 것은 너희들의 판단보다 옳아, 그러니 내 결정에 따라와’. 이런 식의 리더십은 설령 그렇다 하더라도 학교에서는 통하지 않습니다. (10\_S)

개인적으로는 이제 제가 좀 잘 화를 내지 않습니다. 화를 내지 않으려고

노력합니다. 논어에 보면 공자 말씀에 ‘불천노 불이과’라는 말이 있는데, 분노를 전파하려고……. 분노를 옮기려고 하지 마라… 교사들과의 관계에서도 이런 분노를 표출하거나 그러질 않고… (13\_S)

## ② 타협

학교장이 실천적 전문성을 발휘하는 과정에서 활용한 타협 전략으로 드러난 것은 “보이지 않는 미세한 조정” 방식이 있다. 아래 11\_S의 언급은 서로 다른 교육 주체를 대상으로 특정 주제에 대한 의사결정을 내릴 일이 있을 때, 타협이 필요한 학교장의 입장을 대변하고 있다.

교장은 학생을 우선으로……. 우선은 두어서 결정을 한다? 그거는 아닌 것 같아요. 다 두루 살펴봐야 될 것 같아요. 학생과 교사와 학부모를 어느 결정이든지 항상 생각해야 해요. 이 결정이 학생들은 어떻게 생각하고 교사들은 어떻게……. 교사들한테는 이 결정이 어떻게 일어나고 그 다음에 이 결정으로 인해 학부모들은 어떻게 받아들일 거라는 것을 항상 그 3주체라고 우리가 보통 얘기하는데, 그거를 항상 고려해서 가장 좋은 결과가 나올 수 있도록 하기 때문에……. 조금씩 조금씩 양보를 해야 되는 경우가 있어요, 그 결정에 있어서. 그런데 그것이 어느 한 쪽에 치우친 것보다는 장기간 시간적으로 볼 때는 훨씬 좋은 결과를 가져오는 것 같아요. 조금씩 양보하게끔 그 의견을 도출하는데, 양보하는 방향으로 이끌어 가죠. 근데 그 이끌어가는 과정은 미세한 조정이 필요해요. ‘보이지 않는 미세한 조정’. 그게 좀 필요하다고 생각이 돼요. (11\_S)

학교장은 의사결정을 할 때 학생, 교사, 학부모의 “3주체”를 필연적으로 고려한다. 이 과정에서 어느 한 쪽만을 우선시해 결정하는 것을 유보하는 대신 상호 간에 “조금씩 조금씩 양보”할 수 있도록 타협점을 이끌어낸다. 이는 김이경(2009)에서 밝혀낸 결과와 유사한 대목이다. 단, 이 연구에서는 선행연구에서 드러나지 않았던 “보이지 않는 미세한 조정”이 추가로 발견되었다. 이어지는 내용은 단위학교 내 학생생활규정을 준칙으로 설정하는 과정으로 “보이지 않는 미세한 조정”의 사례를 들여다 볼 수 있다. 이 같은 개정 과업을 수행할 때 “침례하게 대립”하는 이해관계자인 학생, 교사, 학부모를 마주하게 된다. 학생의 입장은 “모든 것을 풀



어주길” 희망하고, 반대로 학부모는 “규정을 정해주길” 바란다. 여기에 교사들은 학생과 학부모 양측으로 의견이 갈리는 경우도 나타난다. 바로 여기에 타협 전략을 활용한 학교장의 실천적 전문성이 드러날 여지가 생긴다. 학교장은 “0부터 100까지” 경우의 수를 “그냥 완전히 열어놓고” 이해관계자 간의 결정을 장려하지 않는다. 오히려 허용가능한 최소한도의 “저지선”을 염두에 두고, “미세조정”을 한다. 아래 11\_S의 사례는 이러한 장면을 구체적으로 보여준다.

학생생활규정을 개정하는 장면에 있어서도요. 생활규정을 개정할 때, 이거는 굉장히 민감해요. 왜냐하면 학생들이 생각하는 것과 학부모가 생각하는 것과 또 교사들이 생각하는 것이 첨예하게 대립돼요. 학생들은 모든 것을 풀어주길 원하죠. 그리고 학부모들은 모든 걸 조금 더 이렇게 규정을 정해주길 원해요... 선생님들은 그 와중에서 학생들의 의견도 듣고 또 본인들의 생각도 있어서 대개는 조금씩 이렇게 좀 갈려져요. 그럴 때 이거를 교장 입장에서는 어떻게 하느냐. 그러면 그냥 완전히 열어놓고 ‘그냥 원하는 대로, 학생이 원하는 대로 다 들어줘’ 이렇게 됐다가는 학교의 규정은 다 그냥 무너져서 이제 그냥... 0부터 100까지 다 열어두지 않고... 우리가 ‘정말 이것만큼은 최저 유지를 해줘야 되겠다 학생들이’, ‘생활복장 면에서 이 정도 만큼은 학생으로서 이 정도만큼은 그래도 지금 유지해줬으면 좋겠다’라는 저지선을 마련하죠... 그래서 어떤 토론의 결과가 나와도 ‘우리가 마지막에 이 정도까지는 허용해 줄 수 있어’라는 것을 미세조정 하는거죠. (11\_S)

### 3. 나가기: 4S의 강화

여기에서는 학교장이 전환을 나가는 과정을 분석하기 위해 네 가지 잠재자산의 변화가 어떻게 이루어졌는지 분석하였다. 즉, 학교장이 이미 보유한 잠재자산이 시간 흐름에 따라 어떻게 변화했는지 알아본다.

#### 가. 상황 변화: “인능홍도 비도홍인(人能弘道 非道弘人)”

앞서 살펴본 것과 같이 학교장이 되고 나면 외부로부터 기대받는 역

할이 과거와 달라진다. 또, 유사 경험과 중첩되는 부분을 상기하는 상황에 직면하게 되면서 스트레스를 경험하기도 한다. 하지만, 학교장 경력이 누적됨에 따라 전문성과 관련된 상황변화도 관측되었다. 특히, 학교장이 해야 하는 직무, 그것의 수행을 통해 실현해야 하는 역할과 관련된 실천적 전문성에 대한 학교장의 인식이 이전과 비교할 때 상이해졌다. 초임 학교장 시기에는 “교감의 역할”, 즉 교무학사 업무 쪽에 비중을 두고 직무를 수행한 반면, “학교장이 해야 될 일”을 자각하고 난 뒤로 “교육행정 쪽”에 많은 비중을 할애하였다.

초기에는, 처음에는 교감의 역할이 좀 강했어요... ‘아, 이걸 교감선생님이 해야 할 일을 내가 하는 게 아닌가’라는 그런 생각을 많이 했고. 그래서 ‘이 분야는 교감선생님한테 넘겨 놓고, 다른 학교장이 해야 될 일을 해야 되지 않겠나’라는 생각... 이제 (학교장으로서는) ‘교육행정에 관한 전문성이 좀 강화되어야 하지 않겠나’ 생각했구요. 지금은 이제는 교감 역할보다는 교육행정 쪽에 좀 많은 일을 하고 있죠. (12\_F)

그렇다면, 학교장이 인식하는 “학교장이 해야 될 일”, 즉 실천적 전문성을 발휘해야 한다고 여기는 직무는 무엇일까? 전술한 분석에서도 도출된 결과이지만, 다음 사례를 통해 보다 자세히 살펴본다.

(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... 그거는 그 순간만 먹히는 것뿐이더라고요. 그래서 (학교장) 전문성이 그런 행정역량의 전문성보다는 앞서 제가 갈등 얘기는 했지만, 인간관계를 조정하고 갈등을 푸는 그런 역할을 하는 그런 전문성이 훨씬 더 중요하다. 하는 그런 쪽으로 변한 것 같아요. (1\_S)

처음에는 학교경영을 이제 실무를 많이 생각을 했어요. 결국은 이제 전문지식을 많이 생각했었는데, 결국 일을 하는 것은 사람이다. 그래서 처음에는 실무 중심의 관심을 갖고 있다가 점점 이제 사람과 사람 사이의 관계로 전환이 됐어요... 한 3년 차쯤 되어야 그런 생각이 좀 들지 않았나. (5\_S)

제가 초임 때는 아까 말한 그런 뭐, 무슨 학교의 시설이라든지 뭐 예산이라든지 뭐 교육과정이라든지. 세세한, 자세한, 그런 좀 형이하학적인 그런 것들을 전문성이라고 생각했다면, 지금은 제가 그 모든 것을 다 알고 막 앞서서 이끌고 가려고 막 좌충우돌하고 이런 게 전문성이라기보다는, 어떻게 보면 ‘선생님들이 스스로 움직이게 해야겠다’. 그런 생각이 더 깊어진거죠… 선생님들이 그 어떤 학교장의 비전을 공유하고, 또 그런 걸 이해하게 만들어서 스스로 움직이게 하는, 그런 게 바로 그냥 전문성이지… (4\_S)

위 세 가지 사례 모두 학교장이 되었을 때, 중요시 한 직무를 언급하고 있다. 1\_S는 “사무적인 일” 내지 “행정적인 규정”으로 표현하였고, 4\_S는 “시설”이나 “예산” 등과 같이 “형이하학적인 그런 것”으로 언급하였다. 5\_S도 이와 유사한 맥락에서 “실무”, 그것도 “전문지식”을 학교장의 실천적 전문성이 필요한 일이라고 하였다. 이렇듯 우리나라에서 학교장이 된 경우에 해야될 직무로 여겨지는 것은 학생의 수업이나 교육과정 운영 등과 직접적으로 관련된 것보다 관리적인 것에 연관된 직무들이다. 이는 학교장이 되면 “수업은 일단 졸업”하는 것으로 인식하는 현실과도 연결된다<sup>51)</sup>.

하지만, 초기를 지나 일정한 경력 궤도에 오르게 되면, 학교장의 실천적 전문성에 대한 인식은 변화하였다. 먼저, 1\_S는 초기에 생각했던 “행정역량” 중심의 실천적 전문성에 관한 필요성에서 “인간관계를 조정하고 갈등을 푸는” 것과 관련된 쪽으로 관심이 바뀌었다<sup>52)</sup>. 4\_S도 동일 맥락에서

---

51) 국내 사정에서 초임 학교장이 위와 같은 직무들을 중요시 여긴 것은 해당 직무를 성공적으로 수행하는 데 필요한 실천적 전문성이 부족한 데서 기인한다고 해석할 수 있다. 다만, 이를 국내 상황에만 국한된 해석하는 것은 경계할 필요가 있다. 이와 유사한 사례로 미국 학교장이 임용 초기에 교수 리더십을 발휘하는 것이나 각종 요식체계에 적응하는 데 어려움을 겪고 있다는 내용이 보고된 바 있다(Walker & Qian, 2006).

52) 해외 사례이기는 하나, 미국 교외 지역 학교장의 실천적 전문성 발달 요구를 분석한 Salazar(2007)의 결과는 이 연구의 분석결과와 상통한다. 구체적으로 조직이나 자원을 관리하는 직무에 대한 학교장의 실천적 전문성 발달 지원 요구는 낮게 나타났지만, 학교 내 학습조직의 구성이나 원활한 소통을 이끌어내는 부분에 대한 실천적 전문성 발달 필요성은 상대적으로 높게 나타났다.

시설이나 예산 같은 관리 직무에 대해 “세세한, 자세한” 실천적 전문성을 발휘하는 것보다 “선생님들이 스스로 움직이게” 할 수 있는 쪽으로 인식이 변화하였다. 즉, 단위학교를 이끄는 학교장으로서 “비전을 공유”해 선생님들이 “스스로 움직이게 하는” 것이 학교장의 실천적 전문성이라는 인식이 생겨난 것이다. 마지막으로 5\_S도 “실무 중심”의 직무를 성공적으로 수행하는 것이 학교장의 실천적 전문성이 높은 것이라는 인식을 승진 임용 초기에 가지고 있었으나, 시간이 경과해 학교장 경력이 “3년 차 쯤 되어”, “사람 사이의 관계”를 잘 조정하고 관리하는 것이 학교장의 실천적 전문성이 높은 것이라는 방향으로 인식이 전환되었다. 이에 근거하면, 공통적으로 학교장이기 전에 담당하지 않았던 직무인 관리 쪽 직무를 제대로 수행하는 것이 실천적 전문성이라는 인식을 초임 학교장 시기에 가지고 있음을 알 수 있다. 단, 학교장으로서 일정 수준의 경력이 축적된 후에는 “사람 사이의 관계”를 원만하게 조정하고 구성원들에게 “비전을 공유”해 단위학교를 원활하게 이끌어 나갈 수 있는 토대를 구축하는 것이 실천적 전문성의 핵심임을 파악하였다.

논어에 ‘인능홍도 비도홍인’이라는 말이 있어요. ‘인능홍도 비도홍인’. 그게 뭐냐면, 사람이 이제 노력해서 어떤 길에 들어갈 수 있는데 그 길에 들어선 것만으로 그 사람이 커지는 것은 아니다. 말하자면, 굉장히 노력을 하고 자격증을 따고 점수를 따고 또는 시험을 봐서 합격을 해서 교장이 됐다 하더라도……. 그건 교장이라는 자격증과 직위인거지, 교육자로서의 교장으로 성장해 나가는 것은 그 뒤부터의 지속적인 노력과 자기연찬 뭐 이런 거라는 거죠. (13\_S)

13\_S는 교직 내에서 학교장으로 승진 임용된다는 것 자체가 실천적 전문성의 궁극에 이른 것이라고 단정할 수 없다고 한다. 현장에서의 경력이든 교육전문직으로서의 경력이든 누적된 교직경험을 바탕으로 학교장이 된 것은 “교장이라는 자격증과 직위”의 최소요건을 갖췄다고 볼 수 있다. 단, 13\_S는 학교장이 되었다고 “교육자로서 교장”의 실천적 전문성이 완성되었다고 보기는 어려움을 강조한다. 즉, 국내에서 학교장직으로의 변화는 규범적 전문성을 성취했다고 볼 수 있으나 그것이 곧 실천적

전문성까지 축적한 것이라고 단정하기는 쉽지 않다는 것이다. 따라서 학교장으로서 실천적 전문성을 향상시키기 위해서는 “지속적인 노력”과 “자기연찬”이 필요하다. 위 사례는 “인능홍도 비도홍인”, 즉 학교장 승진 임용이 된 것만으로 실천적 전문성이 완성된 것이 아님을 보여준다.

## 나. 자아 변화: “교장은 마스터”

학교장 경력의 축적되면서 실천적 전문성과 관련된 자아도 변화하는 양상이 포착되었다. 변화의 핵심은 주로 심리적인 부분에서 찾을 수 있다. 특히, 학교장을 교직의 “마스터” 혹은 “마이스터”로 자기규정하는 모습에서는 학교에서 “잠깐 왔다 가는 사람”으로 취급받는 소외감과 또 다른 자아를 볼 수 있다. 학교장은 단위학교 구성원에게 실천적 전문성을 입증할 수 있는 존재로 여겨짐과 동시에 시간이 지나면 학교에서 떠날 사람으로 인식된다. 이는 순환 전보제도를 운용 중인 국내 맥락(교육공무원 임용령, 대통령령 제30856호; 교육부, 한국교육개발원, 2019; 박상완, 2018; 윤정일 외, 2015)을 고려할 때, 학교장이 주변인으로 남게 될 경우 실천적 전문성 관련 어려움을 극복하기가 쉽지 않을 수 있음을 짐작할 수 있다.

교장은 마스터가, 마이스터가 된 겁니다. 장인이 된 거예요. 장인이 됐으면은 스스로가 알아서 찾아가야 되는 거지요. 그러니까 프로야구 감독이 찾아가는 것, 구단주가 프로야구 감독을 위해서 연수를 시키고 하는 건 아니잖아요. 스스로 가는 거고, ‘스스로 간다’라고 인정이 되기 때문에 교장을 시켜준거고... (17\_S)

다른 사람들이 있는 상태에서 (학교에)교장이 들어오는 거잖아요. 그 예전에는 그 학교에 시설직들은 막 30년 이상씩 한 학교에 있거든요. 그 사람들이 주인이고 교장은 잠깐 왔다 가는 사람으로 여기기가 쉬워요. (8\_S)

한편, 초임 학교장과 달리 중임 학교장은 “이미 한번 교장을 거치면서” 또 다른 차원의 심리 변화를 경험하였다. 특히, 이미 오랜 기간에 걸쳐 “의무연수” 등을 이수해왔으므로 새로운 것을 찾아 배우기 쉽지 않다는 인식이 자리하고 있다. 이로 인해 학교장이 처음 되었던 시기와 비교

해 실천적 전문성 증진에 대한 “열의가 많이 떨어”져 있기도 하다. 아래 7\_S의 사례는 중임 학교장 경력을 보유하고 있을 때 실천적 전문성을 증진시키기 위한 의욕을 고취시키고, 이전과 차별화된 지원이 학교장에게 요청된다는 것으로 풀이된다.

이제 중임 교장님들은 이미 한번 교장을 거치면서 너무 많은 그 의무연수나 이런 것들을 다 겪어……. 겪다 보니까 중임 교장이 되서는 조금 더 그런 거에 대한 열의가 많이 떨어진다고 할까요. (7\_S)

#### 다. 지원 변화: “그 패턴으로 그냥 가는 거”

학교장의 실천적 전문성 관련 지원의 변화는 비교적 미미하였다. 학교장의 실천적 전문성을 신장시키기 위한 수단으로 국내에서는 공식 연수를 대부분 활용하고 있다. 즉, 학교장의 실천적 전문성 향상과 관련해 앞서 다뤘던 지원 유형 중 제1사분면에 관한 의존도가 높다. 학교장과 직접적인 관계에 있는 교육부나 교육청 등의 기관으로부터 제공되는 공식 연수가 학교장의 실천적 전문성 발달을 위한 지원책으로서 갖는 위상이 시간이 지나도 크게 변화하지 않은 것이다. 이는 내실을 기한 연수의 운영을 통해 실천적 전문성 발달을 위한 지원이 이미 충분하게 이루어지고 있다는 긍정적인 해석도 가능하지만, 실제로는 그렇지 않을 수 있음을 다음 사례를 통해 살펴볼 수 있다.

결론적으로는 달라진 지원은 없다고 생각이 됩니다. 사실인지, 교장이 되기 전에는 자격연수라든지 또 교장으로서 발령나기 전에 임용 전 직무연수, 또 초임교장으로 발령받고 나면 학교장에게 필요한 그런 직무연수를 초기에는 별도로 이렇게 교육청에서 주관해 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. 다만, 교육청에서 교육과정의 변화라든지 생활지도의 변화라든지 등등 시의적절한 단기적인 속성 연수라든지 위

크숍 이런 등등은 제공이 되지만... ‘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)

3\_S의 언급과 같이 학교장이 되기 전에 받는 교장자격연수와 초임으로 발령이 이루어지기 전에 받는 초임 학교장 연수, 초임 발령 이후에 받는 여러 가지 직무연수 모두 과거에 비해 “달라진 지원은 없다”. 추가로 초임으로 승진 임용된 이후 “그 다음 단계부터는” 별도의 전문화된 공식 연수를 찾아보기도 쉽지 않은 형편이다. 전술한 분석결과에서 살펴본 우리나라 학교장의 실천적 전문성 관련 지원책 중에서 맞춤형 연수를 위한 지원이 부족하다는 지적은 제기되지만, 아직까지 반영되고 있지 않은 것이다. 이와 같은 내용은 Michaelidou & Pashiardis(2009)에서 드러난 학교장의 요청사항과 유사하다. 이 밖에 16\_F의 사례에서도 공식 연수가 갖는 한계에 대해 살펴볼 수 있다. 학교장은 이전과 “크게 달라진 게 없는 것”이라 지원 체계로서의 공식 연수를 바라보고 있고, “3년, 4년 접어드는 지금”의 중임 학교장 때와 비교해 예전과 “질적으로 변화된 부분은 없”는 것으로 받아들여졌다.

물론, 지원체계 변화가 거의 없다는 속성은 유지되지만 시의성이 반영된 연수내용 변화를 꾀한 사례는 종종 살펴볼 수 있다. 학교장에게 공식적인 차원에서 제공되는 지원의 불변적 속성에 대한 인식이 학교장 사이에 자리한 가운데, 4\_S나 1\_S처럼 시대 흐름에 맞춰 변화하거나 다양화되는 연수의 이점을 경험한 경우도 찾아볼 수 있다.

이제 체계는 변한 것 같지 않고요. 내용적으로 뭐, 지금 이제 학교의 자율성을 더 강조하다 보니까 좀 학교장에게 점점 더……. 책임을 부여하는 그런 연수의 내용도 그런 걸로 바뀌어가고 있다는 생각이 들어요. (4\_S)

연수 부분은 뭐, 그 패턴으로 그냥 가는 거고요… 가짓수가 많이 늘었지. 아까 얘기한 갈등 조정 그런 것도 있고요. 노사관계 이런 것도 그 다음에 있고요. 하다못해 요새는 이제 그 수목관리 이런 연수도 있고요. 그 다음에

위 시관련, 빅데이터 관련, 그런 연수도 있고요. (1\_S)

비록 “체계는 변한 것 같지 않”지만 연수를 구성하는 교과목의 내용으로 놓고 보면, 학교장에게 점차 “책임을 부여”하는 시대 흐름을 반영하는 흐름이 나타난다. 학교장은 “갈등 조정”, “노사관계”와 같이 과거부터 기본적으로 설정되어 있는 교과목 이외에 “수목관리”, “AI”, “빅데이터” 등의 교과목이 최근에 추가 개설되고 있음을 밝혔다.

## 라. 전략 변화: “개입하는 타입이었어요”

실천적 전문성의 신장을 위해 학교장이 구사하는 전략 측면에서도 과거와 다른 차원의 변화가 드러났다. 각 사례에 대한 분석을 통해 유목화한 결과, 내적인 행동에서부터 정보의 탐색, 직접적인 행동, 그리고 행동의 억제 등 다양한 양태로 변화가 관측되었다.

### 1) 내적인 행동

학교장이 구사하는 내적인 행동 차원의 전략 중에서 상대적으로 변화가 두드러진 것은 교육관과 관련된 것이다.

초임 때는 사실 좀 그 많은 부분을 몰랐죠. 많은 부분을 몰랐고, 그러다 보니까 좀 세세하게 접근한 게 좀 상당히 많았습니다. 세세하게 접근하는 것은 그래서 어느 시간 지나면 세세하게 접근하는 것은 내가 할 일이 아니고 교감선생님이나 아니면 행정실장이나 부장교사 이런 분들이 해야 될 일이고……. ‘선생님들이 멀리 볼 수 있게 해 줘야 되지 않겠나’ 그런 생각을 했고요. 그런 쪽을 생각을 좀 많이 하고 있고, 그런 쪽을 강화하려고 노력을 하고 있습니다. (12\_F)

위의 언급에서 살펴볼 수 있는 것은 학교장이 되었을 때, 직무에 관한 접근 자체가 미시적인 것에 중점을 두고 있다는 점이다. “많은 부분을” 몰랐기에 더 “세세하게 접근”해 직무를 수행하였다. 하지만, 일정 정도의 시간이 경과한 후 미시적인 접근은 “교감선생님이나 아니면 행정실장이나 부장교사” 등의 중간 관리직이 해야 할 것이라는 인식으로 전환되었



다. 시간이 경과함에 따라 학교장의 실천적 전문성이 나타나야 할 영역에 대한 관심이 미시적인 것보다 거시적인 것, 예컨대 “선생님들이 멀리 볼 수 있게 해”주는 것에 놓이게 된 것이다. 이는 학교장의 실천성 전문성 발달이라는 현상 자체가 학교장이 수행해야 하는 직무에 대한 인식, 교육관과 무관할 수 없음을 보여준다.

이와 같은 학교장의 교육관 변화가 아래 사례에 자세하게 나타나 있다. 먼저, 8\_S는 초임 학교장 시절과 다르게 “나는 성장 필요 없어”라는 교사를 성장시키고자 집중했던 방향성을 변화시켰다. 예전과 달리 “다 끌고 가려고 하지 않고”, 모두가 학교장의 비전에 동의하지 않을 수 있음을 “인정하게 됐다”. 이와 비슷한 사례로 나타난 19\_F나 10\_S의 경우도 학교장 초기에는 직접 내세운 “비전에 선생님들이 따라오기를” 희망하거나 “엄밀한 잣대로 선생님과 소통”했었다. 하지만, 리더와 팔로워로서 서로 간에 존재하는 “그 지평에 차이가 있”음을 인정하고, 경력이 쌓임에 따라 “작은 것은 보고도 못 본 척”, “들어도 안 들은 척” 할 수 있는 심적인 여유도 생겼다. 즉, 초임 학교장 때보다 구성원과의 소통 측면에서 학교장의 실천적 전문성에 성장이 있었음을 알 수 있다.

‘나는 성장 필요 없어’라고 생각하는 이분들을 정말……. 어떻게 함께 가야 될지에 대한 고민을 되게 많이 하게 되고, 그럴 때 다 끌고 가려고 하지 않고 몇몇이 끌면 철도 레일 위에 기차가 올려지면 그 다음에는 동력이 조금 부족해도 가는 거잖아요. 그런 부분에 대한 걸 인정하게 됐다? (8\_S)

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. 근데 이제 나이가 좀……. 나이가 들었다기보다도 노련해 지니까 작은 것은 보고도 못 본 척한다. 들어도 안 들은 척 한다. (10\_S)

## 2) 정보의 탐색

내적인 행동 중에서 외부로부터 정보를 탐색하는 전략 역시 주된 변화로 포착되었다. 특히, 초기의 고정된 양식에 머무르지 않고 시간 흐름에 따라 변화하는 모습이 드러났다.

17\_S는 “나이 드니까” 독서를 통해 정보를 탐색하는 것이 쉽지 않다는 점을 밝혔다. 그 대신, 시대 변화에 따라 대중화되고 있는 스마트 기기, 예컨대 휴대 전화나 프로그램 등을 활용해 기존에는 수기로 해야 했던 일들을 처리하였다. 정보 탐색 자체가 2차 자료에 접근해 이루어진다는 본질은 유지되었으나, 정보의 원천에 접근하는 도구가 시간 경과에 따라 변화했음을 인지해 성공적으로 적응하였다. 이미 학교장은 공식적 연수나 특정 분야 전문가, 대학원 진학, 벤치마킹 등의 전략을 구사하였는데 그것의 수행을 위한 도구 활용이 시대에 적합하게 변모한 것이다.

나이 드니까 책 읽는 게, 책 읽는 게 우선 물리적으로 잘 안 들어오고요. 그 다음에 이게 정리가 잘 안 되고요. 제가 이거 ○○○ ○○(휴대 전화)를 쓰고 있거든요… 여기다가 메모를 하기 좋더라고요. 이걸로 메모를 해도 되고 그 다음에 제가 프로그램 중에 ○○노트를 쓰는데 어디 가서든지 책을 보고 나서 그걸 바로 ○○노트로 입력을 하기도 하고… (17\_S)

18\_S는 연령 상승에 따라 “읽는 책이 좀 달라진” 것을 언급하였다. 학교장이기 전에는 전공한 교과와 관련된 “전공서적”을 통해 주로 정보를 획득한 반면, “장학사로 가면서 또 교감, 교장으로 되면서”, “내 전공이 아닌” 것들로부터 정보를 얻었다. 즉, 교사 때 얻는 정보가 주로 전공 지식과 관련된 것인데 비해 행정직이나 관리직으로 직위가 변화하면서 “사회과학적”, “인문과학적”, 그리고 “철학적”인 것들로 관심이 옮겨갔다. 여기서 확인할 수 있는 것은 직위별로 실천적 전문성을 발휘하는 데 필요한 정보가 상이하고, 이를 획득할 수 있는 원천도 차이가 있다는 점이다.

읽는 책이 좀 달라진 것 같아요… 교사로서 있을 때는… 전공서적을 주로 봤거든요… (교육)전문직, 그러니까 장학사로 가면서 또 교감, 교장으로 되면서 약간은 이제 전공과 벗어난, 내 전공이 아닌 사회과학적, 인문과학

적, 또는 철학적인 것, 고전! (18\_S)

### 3) 직접적인 행동

학교장의 실천적 전문성과 관련해 직접적인 행동의 변화가 비교적 뚜렷한 것은 권한위임 관련된 것이다. 앞서 학교장의 실천적 전문성 발휘 과정에서 주로 활용되는 전략으로 권한위임이 나타났는데, 시간이 흐르면서 해당 전략은 더욱 적극적으로 구사되는 모습을 보였다. 7\_S는 학교장이 막 되었을 시기에는 “실무적인 것”을 전부 담당해 수행하고자 했음을 회상하면서 “일일이 그렇게 할 수가 없”었다는 점을 토로하였다. 이제 학교장으로서 “큰 부분을 좀 많이 정해주고”, “세부적인 건 거의 부장님과 교무, 아니면 교감선생님”에게 위임해 처리하도록 하였다.

확실히 초임 때는 제가 많이 실무적인 것까지도 하려고 했던 그 기억이 많이 있어요... 중임 교장은 학교급도 고등학교고 저도 그만큼 또 경험이 있는 것도 있고, 아니면 좀..... 나이도 더 들어서 그런지 일일이 그렇게 할 수가 없겠더라고요. 그래서 훨씬 더 아주 큰 부분을 좀 많이 좀 정해주고는 그 다음에 세부적인 건 거의 부장님과 교무, 아니 교감선생님이 많이 알아서 하셨던 부분이 있거든요. 그래서 그런 부분에서는 확실히 차이가 있는 것 같아요. (7\_S)

7\_S와 유사한 맥락에서 권한위임에 대해 11\_S는 다음과 같이 구체적으로 언급하였다. “시스템을 만드는 과정”에 집중해 직무를 수행한 학교장 초임 때와 달리 구성원들이 자발적으로 직무에 임할 수 있도록 하는 것의 중요성을 점차 인식하였다. 단계로 구분해보면, ‘사전 정제 작업 → 구성원 자발성 증진 → 자발성의 지지 → 시너지 효과 발휘’ 등으로 연속된다. 이러한 시스템의 완비가 이루어질 경우, 학교장으로서 “몇 년 지나고 나면은 별로 할 일이 없어지게” 될 정도의 권한위임이 이루어진다. 즉, 학교장의 실천적 전문성의 최종 지점은 학교장이 모든 일에 관여해 최선의 결과를 구축하도록 하는 것이 아니라 소속 구성원의 자발성을 키우도록 뒷받침해 각자가 최선의 노력을 기울일 수 있도록 하는 체계를 만드는 것이라고 보는 것이다.

처음에는 시스템을 만드는 과정이 필요했다면, 경력이 쌓아지면서 시스템이 작동되게 하고요. 그것이 스스로 자발성으로 이루어지게 만들고요. 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)

한편, 아래 18\_S의 사례에서 볼 수 있는 것처럼 학교장이 된 초창기에는 “무조건 감성적”인 면을 고려해 구성원에 대해 개별적 배려를 했던 것에 비해 시간이 경과한 후, “물을 깨뜨리는 사람”에 대해 “엄격”해지는 모습을 보였다. 이는 실천적 전문성 관련 전략상의 변화라 할 수 있다. 또한 전환에 대처하는 개인의 전략과 관련해 Lazarus & Folkman(1984)이 주창했던 문제중심 행동과 감정중심 행동이 학교장으로서 경력을 이어가는 과정 중 교차된다는 것을 파악할 수 있다. 학교장 경력 초기에는 감정중심의 행동이 지배적이었다면, 점차 경력이 누적되면서 문제중심의 행동으로 이행하였다.

처음에는 뭐랄까요, 무조건 감성적 측면에서 접근하고 잘하면 된다. 그래서 처음에는 모든 선생님들의 감성적 측면을 상당히 중요시 했는데, 이게 시간이 지나면서 좀 엄격해지는 것 같아요... 소위 좀 막말로 이야기하면, ‘배째라파’들 있잖아요. 그런 사람에 대해서는 엄격해지는 것 같아요... 좀 물을 깨뜨리는 사람에 대해서는 더 엄격해지는 것 같아요. (18\_S)

#### 4) 행동의 억제

학교장이 단위학교 구성원을 대상으로 행동을 억제하는 전략을 구사하면서 실천적 전문성을 드러내는 모습은 큰 변화가 나타나지 않았다. 앞서 살펴본 것과 같이 학교장은 “개입하는 타입”의 직무수행보다 “좀 덜 개입하는 타입”으로 전략을 변화시켰다. 단, “결정적인 어떤 사안이 아니라면 개입하지 않는” 행동을 보임으로써 개입 정도를 약화시키더라도 1\_S와 같이 꼼꼼하게 사안별 “확인”은 빠뜨리지 않았다.

저는 개입하는 타입이었어요, 초반엔 그랬습니다. 학교를 옮기면 통상 그

렇게 저도 나타났던 것 같아요. 좀 개입하는 타입에서 이제는 좀 덜 개입하는 타입으로 바뀌었어요. 그게 이제 제 전략의 변화랄까요. 다만. 확인해요, 확인... 아이들이나 선생님들 학교에 크게 결정적인 어떤 사안이 아니라면 개입하지 않는다는 생각이 전략이겠죠. (1\_S)

위와 같이 개입 감축과 더불어 학교장은 개인이 견인하고 구성원이 전부 따라가는 방식의 실천적 전문성 발휘를 성찰하면서 타협의 필요성을 인식하였다. “모든 방향과 방침을 내가 정하고 가야 된다”라는 생각, “혼자서 깃발을 들고 나가”야 한다는 생각이 줄어든 것이다. 점차 학교장으로서는 단위학교에 소속된 “선생님들의 능력을 믿고”, “기회를 부여하고”, “팀웍을 강조”하는 방향으로 타협 전략이 구사되는 모습이 나타났다.

처음에 이제 ‘모든 방향과 방침을 내가 정하고 가야 된다’ 생각을 많이 했죠... 결국 어떤 ‘타협이 필요하다’라고 봤을 때, 내가 혼자서 깃발을 들고 나가기보다는 선생님들의 능력을 믿고 자꾸 기회를 부여하고 개인이 모든 것을 처리하는 것이 아니고 팀웍을 강조하는 그런 쪽으로 많이 좀 달라지지 않았나 싶어요. (5\_S)

## V. 종합논의

이 연구는 학교장의 전문성을 규범적 전문성, 실천적 전문성의 측면에서 논하고 학교장이 되는 시기를 기준으로 그것의 전환을 포착하고자 이루어졌다. 분석결과, 국내에서 규범적 전문성을 확보했다고 인정받는 학교장은 승진 임용 후, 실천적 전문성 발달의 필요성을 인지하고 잠재자산을 활용하는 모습을 보였다. 이와 동시에 학교장 경력이 축적됨에 따라 실천적 전문성의 향상을 위한 잠재자산 활용 양상이 일부 변화하는 모습을 보였다. 이하에서는 이 연구의 분석결과를 토대로 도출한 우리나라 학교장의 전문성 전환과 관련된 몇 가지 논의를 다룬다.

### 1. 실천적 전문성 발달의 역설

이하에서는 우리나라 학교장의 실천적 전문성 발달 측면에서 학교장의 존재를 재조명하고, 관련되어 있는 역설을 극복하기 위한 논의를 전개하였다.

#### 가. 학교장의 존재 규정

학교장의 전문성을 논하는 과정에 작용하는 국내 맥락은 다음과 같다. 먼저, 우리나라는 교사에서 학교장으로 경력을 이어가는 과정이 연공서열주의에 기초하고 있다(박상완, 2008; 신현석, 전상훈, 2007). 다른 하나는 국내에 학교장의 실천적 전문성 신장을 지원하는 체계가 절대적으로 부족한 실정이다(김도기 외, 2016a; 주삼환, 2005). 앞서 언급한 두 가지 사항 모두 학교장을 단위학교의 최종 직위에 이른 자로 간주하고, 학교장이 실천적 전문성을 온전히 갖추고 있을 것이라는 전제에 기반을 두고

있다.

이처럼 규범적 전문성 측면에서 외부의 인정을 받고 있는 국내 학교장에게 실천적 전문성을 증진시키도록 돕는 지원을 제공하는 것은 일견 모순적으로 여겨질 수 있다. 교직경력을 바탕으로 학교장 승진 임용을 통해 현재 직위에 이름으로써 법적으로 규범적 전문성을 성취한 학교장은 단위학교를 대표하기 때문이다(박상완, 2018). 또, 학교장은 교직 내 최종 직위를 담당하고, 국내에서 선결 요건으로 자격증을 명시(초·중등교육법 제21조 제1항)하고 있으므로 또 다른 승진 임용을 위한 실천적 전문성 향상의 필요성을 찾는 것이 쉽지 않다(고전, 2000). 학교장이 동료집단이 아닌 외부에 학교장의 실천적 전문성 발달 관련 지원을 직접적으로 요청하는 것이 쉬운 일이 아니라는 점은 이와 전혀 무관하지 않다. 바로 여기에 국내 학교장의 실천적 전문성 발달 지원과 관련된 역설이 자리한다.

그럼에도 학교장을 대상으로 한 실천적 전문성 향상 지원을 논할 수 있는 가능성이 최근 나타나고 있다. 국내 학교장을 대상으로 이루어진 선행연구에서 드러난 것처럼 현장에서 실천적 전문성과 관련해 어려움을 겪는 학교장의 사례는 이미 잘 알려져 있다(김도기 외, 2016b; 조대연 외, 2010). 규범적 전문성을 확보했다는 것이 실천적 전문성의 완성이라고 등치시키기 어려운 것임을 유추할 수 있는 대목이다. 이 연구의 분석 결과 중 “인능홍도 비도홍인”을 통해 끊임없는 자기연찬이 강조된 내용도 함께 고려하면, 국내 맥락에서 학교장은 승진 임용 이후 실천적 전문성의 신장을 도모하는 학습자의 위상도 가지고 있다고 보는 것이 더욱 타당하다.

## 나. 역설의 극복 가능성

학교장의 실천적 전문성 증진을 도모하기 위한 지원을 마련하는 과정은 세심한 접근이 필요하다. 학교장 직위 그 자체가 외부에 갖는 규범적 전문성뿐만 아니라 학교장으로서 수행해야 하는 직무를 성공적으로 함으로써 실천적 전문성을 드러낼 수 있도록 하는 지원은 직무에 대한 명확

한 분석에서부터 출발하여야 한다. 또한 현장에서 요구하는 것이 무엇인지에 관한 분석도 간과할 수 없다. 관련 선행연구(김이경 외, 2005; 조대연 외, 2010; 주삼환 외, 2007)에서 이 같은 요구분석과 직무 탐색이 이루어지기도 하였지만, 최근에는 이에 대한 탐색이 미흡해 시의성이 높지 않은 실정이다. 특히, 이 연구를 통해 드러난 것과 같이 COVID-19으로 인한 학교방역 관리와 관련된 실천적 전문성의 필요성이 증가하게 되면서 종래의 연구결과와 상이한 부분도 나타난다. 이는 학교장의 실천적 전문성 발달과 관련된 현장의 목소리를 담아내기 위한 연구가 필요함을 보여준다.

추가로 학교장을 대상으로 하는 교육 프로그램의 효과성에 대한 분석도 요청된다. 해외의 경우를 살펴보면, 예비 학교장 교육 프로그램별로 편차가 적지 않게 존재한다는 점에 문제의식을 가지고 학술 탐구를 한 바 있다(Taylor Backor & Gordon, 2015; Hess & Kelly, 2007). 프로그램 이수자들이 드러낸 결과물에 관한 분석을 통해 프로그램의 효과성을 규명하고자 한 경우도 찾아볼 수 있다(Cheney & Davis, 2011). 한편, 이와는 대조적으로 우리나라의 경우, 관련 연구물을 찾아보기 쉽지 않은 형편이다. 교장자격연수를 대상으로 한 문제의식을 표명하는 일부 연구(김도기 외, 2016a; 김희규, 주영효, 2017; 주삼환, 2005; 조경원 외, 2006; 주삼환 외, 2007)가 있기는 하지만, 연수의 효과성을 실증적으로 분석한 연구는 거의 없는 실정이다. 물론, Grissom et al.(2019)의 연구에서 지적하고 있는 바와 같이 특정 프로그램에 참여하는 연수생이 시기에 따라 서로 다른 특성차를 드러내고, 프로그램 역시 시점별로 상이하다는 측면에서 효과성 분석이 실증적으로 엄밀하게 이루어지는 것은 한계가 있다. 다시 말해 연구 수행 전에 실험 설계를 별도로 하지 않는 이상, 동일 개체를 대상으로 시간 경과에 따른 패널데이터를 구축하는 것에 제약이 따른다는 면에서 엄밀한 인과추론에 한계가 있고 실험 설계를 하더라도 연구윤리의 확보 문제, 시간 및 비용 투입에 관한 문제 등을 고려해야 한다는 어려움이 있다(민인식, 최필선, 2016).



## 2. 생존형의 전문성 전환

이하에서는 본 연구에서 도출된 분석결과를 토대로 우리나라 학교장의 전문성 전환과 관련된 논의를 전개하였다. 특히, 학교장 승진 임용 전후로 인식이 변화하는 내용과 실천적 전문성과 연관된 지원 내용을 언급하였다. 이어서 경력 경로에 따른 학교장 전문성 전환의 차이, 학교장 대상의 실천적 전문성 발달 지원과 관련된 논의 등을 다루었다.

### 가. 인식의 굴절

학교장의 전문성 전환에서 볼 수 있는 주요 특징은 생존형의 실천적 전문성 발달이 이루어진다는 것이다. 학교장 승진 임용 전에는 법령에 근거해 학교장 직위에서 나오는 규범적 전문성이 전문성의 핵심으로 현장에서 인식되었다. 하지만, 학교장이 되고 난 이후에 성공적으로 수행해야 하는 직무들을 실제로 마주하게 되면서 과거와 다른 차원의 전문성이 필요함을 인식하게 된다. 바꾸어 말하면, 학교장의 실천적 전문성이 필요하다는 점을 점차 파악하는 것이다. 여기에 추가로 실천적 전문성의 신장이 이루어지지 않는다면, 이미 보유하고 있는 규범적 전문성도 도전받을 수 있음을 알게 된다.

위와 같은 결과는 선행연구의 결과와 맥을 같이 한다. 예컨대 초임 학교장이 겪는 직무수행의 어려움을 밝힌 Aiken(2002)의 연구, 국내 학교장을 대상으로 질적 연구를 수행한 정혜주 외(2017)의 연구 등과 일맥상통한다. 특히, 정혜주 외(2017)에서는 교직에 들어선 지 2, 3년이 지난 초임 교사의 발달 양상이 생존형에 근접하다는 것을 드러냈는데, 학교장의 실천적 전문성 발달이 이루어지기 전에 혼란을 겪는 초임 학교장의 상황과 유사하다. 이는 Lortie(1975: 71)가 교직사회에 관한 통찰을 바탕으로 논의한 “생존(sink or swim)”에 가까운 적응이다. 보다 세부적으로 “공식적인 도제교육(formal apprenticeship)”과 달리 생존형의 적응은 경력과 관계없이 동일 수준의 과업 제공과 그것의 성공적인 수행에 대한 기대가 수반된다. 즉, 관련 직무 경험이 충분히 쌓이지 않은 상황임에도 경력이 충

분히 누적된 경우와 같은 수준의 직무수행을 기대받고 있는 것이다.

반세기 정도의 시간차를 보이고 분석 대상이 상이함에도 이 연구의 분석결과, 상술한 내용과 비슷한 모습이 국내 학교장에게서 관측되었다. 승진 임용이 이루어지고 난 후 당면하는 문제와 관련해 학교장은 직무를 성공적으로 수행하는 데 어려움이 있었고, 맞춤형 지원이 이루어지지 않는 상황 속에서 실천적 전문성 증진을 위한 해결책을 모색하였다. 이 같은 결과는 학교장이 경력 초반에 겪는 직무와 관련된 어려움에 대한 분석이 이루어지지 않았던 선행연구(오영재, 2012)의 한계를 보완하는 측면에서의 의미를 갖는다.

이상의 내용을 종합해 보면, 학교장은 승진 임용이라는 전환에 진입하기 전과 후에 차이를 드러낸다. 교직 내에서 학교장이 되는 과정에는 외부에 대한 직업적 가치의 상승이라는 규범적 전문성 중심의 특성이 드러났다. 반면, 학교장이 되고 나면 실천적 전문성 제고의 필요성을 파악하게 된다. 다시 말해 교직 내에서 학교장 승진 임용이 이루어지기까지의 과정과 학교장의 실천적 전문성이 발달하는 과정이 연속적으로 연결되어 있지 않은 것이다(박상완, 2018). 이처럼 전환을 겪는 개인이 해당 시점을 기준으로 인지하는 바에 차이가 클 경우, 개인의 “경력적응성(career adaptability)”에 좋지 않은 결과를 낳을 수 있다는 우려가 제기된다(Super & Knasel, 1981: 198). 또, “전문적으로 직무를 수행하는 것(being a professional)”과 외부에 대해 가지는 “전문적 지위(be a profession)”는 완벽하게 분리되는 것이 아니라 동반 상승의 가능성을 함축하는 개념임을 상기할 필요도 있다(Hargreaves & Fullan, 2012: 80). 결론적으로, 학교장의 실천적 전문성 향상을 위한 고찰을 통해 현장에 산적한 문제를 해결하기에 앞서 전문성 사이의 전환에 관한 이해가 선결되어야 한다.

## 나. 비공식적 경로의 중요성

이 연구의 분석결과, 학교장의 실천적 전문성 관련 지원은 주로 공식적인 기관에 의해 제공되고 있는 것으로 밝혀졌다. 특히, 교육청에서 소속 학교장을 대상으로 제공하는 매뉴얼 책자나 학교장 직무 관련 연수,

교원학습공동체, 네트워크 장학 등이 대표적인 공식 지원으로 나타났다. 한편, 공식적으로 가용한 지원의 범위 내에서 한계를 인식하게 될 경우, 학교장은 다른 경로를 통해 생존형의 발달을 추구하였다. 요컨대 사적인 경로나 외부기관 등에 의해 학교장의 실천적 전문성 증진이 이루어지는 사례도 존재하지만, 교육당국이 주도하는 지원이 큰 비중을 차지하였다.

물론, 이와 관련해 여러 가지 현실적인 이유를 찾아볼 수 있다. 학교장이 보유한 물리적 시·공간 상의 한계, 학교장 직위 자체가 외부에 갖는 인식에 대한 내용 등이 이 연구에서 밝혀진 사항이다. 또, 이 연구의 분석결과에 포함되지 않았으나, 학교장이 갖는 물리적 시간의 한계를 여실히 보여주는 면담 내용도 있다. 아래 16\_F의 언급은 학교장에게 주어진 시간상의 제약을 보여주고, 8\_S의 사례는 학교장이 이미 보유한 규범적 전문성이 오히려 실천적 전문성의 발달에 어려움으로 작용할 가능성이 있음을 드러낸다.

실제 학교 현장의 교장이 되고 난 이후에는 학교경영에 대한 최종적인 책임자로서 자기 전문성 개발을 위해서 별도의 장기간, 그 다음에 지속적인, 연속적인 그런 시간을 확보하는 게 사실상 불가능에 가깝고요. (16\_F)

뭔가 해야 되는 이런 부분에 ‘내가 뒤쳐지지 않을까’. 그 다음에 ‘내가 전문성이 없어서 뭔가 그 사람들의 말을 제대로 알아듣지 못하면 어떡하지?’ (8\_S)

이와 같이 공식적인 지원에 의존하는 국내 맥락 하에서 비공식적 지원이 갖는 중요성도 확인할 수 있다. 우리나라에서 공식적인 기관으로부터 현장에 제공되는 지원 이외에 학교장이 실천적 전문성 발달을 위해 참여할 수 있는 경로는 상당히 제한적이다(김도기 외, 2016a; 박상완, 2008; 주삼환, 2005). 그럼에도 이 연구의 분석결과, 비공식 모임을 통해 동료집단 사이의 네트워크를 구축하고 자가연수의 의미로 실천적 전문성 제고를 도모하는 모습이 발견되었다. 이는 공식적으로 제공되는 지원과 비교해 강제성이 낮은 편이고, 친밀한 동료 관계의 성격을 내재하고 있다는 측면에서 참여하기에 부담이 적다. 또한 전문가 의뢰 등을 활용한 외부 자원의 활용 면에서 한계가 있는 지점을 동료교장으로부터 해결책

을 제공받을 수 있다는 이점도 있다. 이러한 비공식적 경로를 통한 실천적 전문성 발달 지원이 갖는 중요성에 관한 학교장의 인식과 실행 양상은 이 연구의 분석결과에서도 드러났다. 이는 학교장의 실천적 전문성 신장이 승진 임용 이후에 정체될 가능성이 높다는 기존의 선행연구(고전, 2000; 박인심 외, 2013)의 결과와 배치되는 내용이다.

한편, 학교장의 실천적 전문성 신장을 위한 비공식적 지원의 개선할 점도 들여다볼 수 있다. 선행연구에서 발견된 학교장의 실천적 전문성 향상과 관련된 비공식적인 실행의 “산발적이고 간헐적인(sporadic and disconnected)” 한계는 이 연구에서도 발견되었다(Zepeda et al., 2014: 306). 이는 전문가 집단으로서 학교장의 자율성에 바탕을 둔 비공식 모임을 장려할 실제적인 필요성을 확인할 수 있음과 동시에 각 실행 사이의 연결과 일관성을 정책적으로 보완해 줄 필요성을 파악할 수 있는 부분이다. 이와 관련해 정책적인 개입을 시도할 경우에는 학교장 직위의 특성뿐만 아니라 이 연구에서 나타난 학교장 자아와 같은 고려사항, 그리고 우리나라 교직 승진 체계의 맥락 등을 종합적으로 고려해야 할 것으로 본다.

#### 다. 경력 경로에 따른 차별화

이 연구에서 분석한 결과, 국내에서 학교장의 전문성이 승진 임용 시기를 기준으로 전환하는 것은 어떤 경력 경로를 거쳤는지에 따라 차이가 있는 것으로 드러났다. 즉, 국내에서는 교육전문직 출신 여부에 따라 학교장의 전문성 전환이 차별화된다. 구체적으로 학교장 승진 임용 시점을 기준으로 다음과 같이 나누어 볼 수 있다.

먼저, 학교장 승진 임용이 되기 전까지의 경험과 관련된 것이다. 국내에서 전직을 통해 교육전문직이 되면, “입직하는 순간 교장은 보장”된 것으로 현장에서 인식되었다. 교육전문직 전직 여부에 따라 학교장 승진 임용 예측 가능성이 달라지는 것이다. 이는 전직 이후, 경력을 누적하는 과정에서 더욱 여실히 나타났다. 교육전문직 출신은 상대적으로 “현직에 충실”할 수 있는 기회가 많고, 학교장이 되기 위한 “다른 쪽”으로의 노

력을 감축시킬 수 있다. 교육전문직 경력을 이어나감으로써 “본연의 일에 열중”할 수 있는 업무환경에 있을 수 있고, 교육전문직으로서 키울 수 있는 “행정규정”이나 “법”, “예산편성 메커니즘” 등의 전문성을 제고시킬 가능성이 상승한다. 이는 “교무부장” 직위를 경험해야 “승진의 길”로 접어드는 사례, 즉 현장 근무 경험만으로 학교장 승진 임용을 한 경우에서는 발견하기 어려운 내용이다.

다음으로 학교장 승진 임용 후, 실천적 전문성 관련 경험에 있어 경력 경로에 따른 차이가 드러났다. 먼저, 교육전문직 출신은 “특정 정책을 담당”하게 되면 “예산이 함께” 수반되는 경험을 함으로써 직무수행에 예산이 자동적으로 연계된 구조를 이해하였다. 다시 말해 현장을 지원하는 정책을 직접 다루게 되면서 예산과 관련된 “기본적인 ABC”를 학습할 수 있는 기회를 얻는다. 반면, 전직을 통해 단위학교로부터 다소간 떨어져 근무경험을 쌓게 되면서 교수-학습 관련 실천적 전문성의 지속적인 발전을 추구하기에는 제약이 따른다. 아래 사례는 교육전문직만이 갖고 있는 실천적 전문성과 관련된 고민을 보여준다.

교육학적인? 또는 이제 어떤 교수학습의 디테일한 것들은 계속 발전되는데, 제가 (교육)전문직으로서 산 한 7년의 세월은 거꾸로 교수학습 쪽에 저의 제가 갖고 있는 지식을 키워다기보다는 행정적인 역량을 키우는 시기였기 때문에 이 교수학습 쪽에……. 제가 알고 있는 지식의 바탕이 얇아졌다고 생각해서… (15\_F)

한편, 교육전문직 출신이 아니라 현장에서의 경력을 이어가면서 학교장이 된 사례에서는 차별화된 모습이 나타났다. 대표적으로 보직교사의 경험이 학교장의 실천적 전문성을 발휘하는 데 적지 않은 도움을 제공하는 경력인 것으로 드러났다. 예컨대 “연구부장” 당시, “교육계획서를 쓴다”는 경험을 함으로써 소속교의 전반적인 사항을 익힐 수 있고, “교무부장”직을 하면서 “교감에 대한 인턴십”을 경험하였다. 보직교사직을 맡는 시점부터 학교장의 교육적 역할과 대비되는 관리자적 역할을 경험한 것이다. 또한 “교감”직을 수행하면, “중간관리자”의 역할을 담당하며 “교장 업무에 분명히 좀 같은 연결이 되는 업무”를 익히게 된다. 일종의 학교장

“도제교육”이 교감직의 수행이라고 해석할 수 있는 부분이다. 이와 관련해 교육전문직 출신도 교감직의 수행은 “내 업무만 하는” 교육청 “장학사 시절”과 달랐다는 것을 언급한 바 있다. 요컨대 교육전문직 출신 여부에 따라 학교장의 전문성 전환은 승진 임용 전후로 차이를 보인다. 이상의 내용을 바탕으로 비교하면, 다음의 <표 V-1>과 같다.

<표 V-1> 경력 경로에 따른 학교장 전문성 전환

교육전문직 출신	비 교육전문직 출신
승진 임용 시점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 예측 가능성 높음</li> <li>• 예측 가능성 낮음</li> </ul>
교육자적 역할	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자발적 소외감 높음</li> <li>• 자발적 소외감 낮음</li> </ul>
관리자적 역할	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 실무 경험 많음</li> <li>• 실무 경험 적음</li> </ul>

위와 같은 차이점뿐만 아니라 공통점도 발견된다. 교육전문직 출신 여부와 관계없이 현장 근무경력을 존중하고 있으며, 현장 근무를 통해 다양한 경험을 누적한 것은 학교장이 되고 나서의 실천적 전문성 관련 잠재자산인 것으로 인식되었다. 반면, 비교적 짧은 현장 근무 경력을 보유한 교육전문직 출신은 이를 일종의 부채로 간주하는 모습도 보였다. 결론적으로, 교직 내 현장 경험이 많을수록 실천적 전문성 제고에 도움을 준다는 인식이 강한 것으로 확인되었다. 이는 일천한 교육경험을 가지고 있음에도 관리에 뛰어난 능력을 보이는 외부의 인력을 학교장으로 임용 시키자는 논리의 반증인 셈이다.

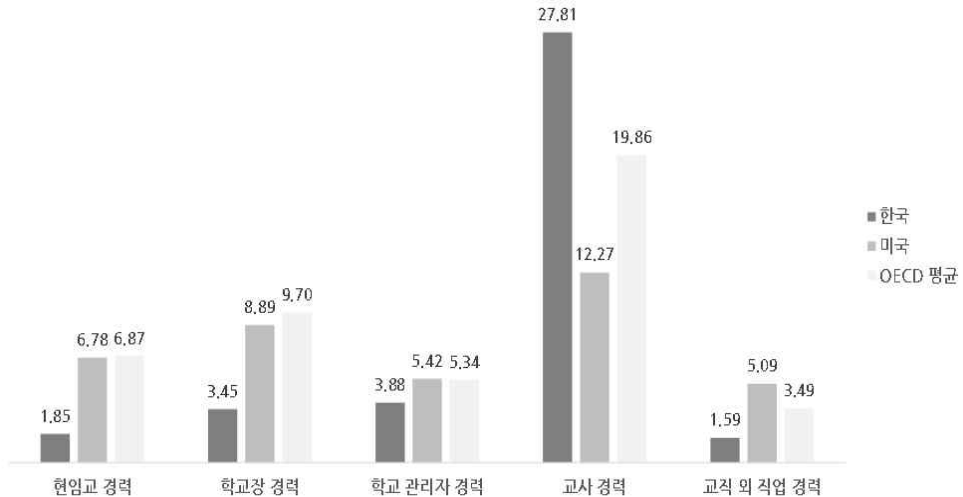
## 라. 선순환 구축의 가능성

위에서 살펴본 것처럼 전문성에 관한 인식은 학교장으로 승진 임용되면서 전환됨을 확인할 수 있다. 또, 학교장의 실천적 전문성 발달의 지원 양상이 공식적인 기관으로부터 제공되는 것에 의존한다는 것을 파악하였다. 관련 연구에서도 이미 언급된 바 있지만, 학교장을 대상으로 실천적 전문성을 향상시키는 데 도움을 제공할 수 있는 지원을 마련하는 과정은 결코 단순하지 않다. 기 수행된 정책적 지원 노력이 현장과 괴리를 일으키거나 수용을 이끌어내지 못할 우려도 존재한다(한국교육행정학회, 2003). 따라서 국내 학교장에 대한 실천적 전문성 발달 지원을 구상하는 과정에서는 실효성을 최소한도로 담보하기 위해 몇 가지 고려할 사항을 염두에 둘 필요가 있다. 이하에서는 이와 관련된 몇 가지 사항에 대해 들여다본다.

첫째, 학교장이 가지는 특성이다. 학교장의 실천적 전문성 발달 지원이 실효성을 갖기 위해서는 이들에 대한 이해와 존중이 선행되어야 한다. 국내에서 학교장 직위는 단위학교 내·외에서 규범적 전문성을 인정받는 집단이라는 점(김성열, 2019, 진동섭, 2001)에서 이들이 가진 전문직으로서의 특성을 반영한 접근이 이루어져야 한다. 즉, 외부의 강제성을 동원한 하향식 접근(top-down approach)으로 학교장의 실천적 전문성 관련 정책을 구상하기보다 이들이 가진 규범적 전문성에 대한 존중을 토대로 상향식 방식(bottom-up approach)의 접근을 활용한 지원체계 구축이 필요하다. 특히, 이 과정에서는 국내 맥락 하에서 학교장 개개인이 보유한 경력과 자격요건에서 기인하는 규범적 전문성에 대한 존중, 그들의 자율성에 관한 인정과 함께 책임 범위의 경계를 명확히 하는 과정을 수반함으로써 실천적 전문성 증진을 위한 자생성을 불러일으키는 것이 중요하다.

둘째, 우리나라 교직 승진체계에 내장된 특성이다. 미국과 달리 국내 학교장은 오랜 교직경험을 바탕으로 승진 임용된다. 바꾸어 말하면, 양성형의 과정을 거친 후에 학교장이 되는 미국의 경우(김명수, 2004; 주삼환, 2004; Cheney & Davis, 2011)에 비해 우리나라 학교장은 현장에 보

다 가까운 경력을 축적해 현 직위에 이르게 된다([그림 V-1] 참조). 따라서 해외 학교장에게 적용되는 정책을 국내에 동일하게 이식하는 것은 탈 맥락적 요소를 내포할 우려를 불러일으킨다.



[그림 V-1] 학교장 경력 비교

- 주 1) 현임교 경력이 학교장 경력보다 높은 경우는 분석에서 제외함
- 2) 학교 관리자 경력에서 학교장 경력은 제외함
- 3) 교사 경력은 모든 교수 경력을 포함함

출처: OECD(2019) 자료를 바탕으로 재구성

셋째, 학교장을 대상으로 한 교원인사 정책 특성이다. 우리나라 맥락의 주요한 특성에는 순환 전보제도, 중임 학교장 임명제 등이 있다(교육공무원 임용령, 대통령령 제30856호; 윤정일 외, 2015). 다른 나라의 맥락과 다르게 우리나라는 학교장이 특정 단위학교에 오랜 기간 재직이 불가한 인사구조를 가지고 있다([그림 V-1] 참조). 이는 학교장뿐만 아니라 단위학교 구성원들도 동일한 조건 하에 있다는 측면에서 “조직화된 무질서(Organized Anarchy)”(Cohen et al., 1972: 1)의 특성을 내장하고 있다. 이 뿐만 아니라 학교장은 초임 이후 중임 임용을 위한 법령의 적용을 받는다. 보다 세부적으로 국내에서 학교장의 임기는 4년이고(교육공무원법 제29조의2 제2항), 중임이 가능하다(교육공무원법 제29조의2 제3항). 이



러한 우리나라 교원인사 규정에 내포되어 있는 특수한 성질은 학교장의 실천적 전문성 발달을 지원하는 과정에서도 충분히 고려할 필요성이 있다.

넷째, 학교장이 처해 있는 공간적인 특성이다. 국내 학교장의 직무 범위를 넓게 간주하면, 단위학교를 넘어 지역사회까지라고 볼 여지가 있으나 협소하게 논하면, 교장실이 직무 공간이라 할 수 있다. 여기서 교장실이라는 공간이 갖는 물리적인 폐쇄성, 단위학교 구성원과의 심리적 단절 등의 가능성은 결코 간과할 수 없는 지점이다. 이 연구의 분석결과에서 밝혀진 바와 마찬가지로 우리나라 학교장은 인화지향적 직무를 수행하는 과정에서 특히 어려움을 호소했는데, 이는 공간이 갖는 특성에서 기인하는 측면도 없지 않다. 따라서 학교장의 실천적 전문성을 향상시키는 지원을 위한 후속 조치에는 교장실이라는 공간이 함축하는 특성을 고려하여야 한다.

다섯째, 학교조직이 갖는 특성이다. 국내에서 교사 유형은 교직원애를 기준으로 ‘학교장 승진 임용을 당초부터 염두에 두지 않는 경우’, ‘학교장 승진 임용을 고려하지만 하지 못한 경우’, ‘학교장 승진 임용을 실현한 경우’ 등으로 구분된다(오영재, 2012). 이 연구에서 분석한 사례는 모두 ‘학교장 승진 임용을 실현’한 경우로 다른 경우들과 대비된다. 바로 여기서 임명된 리더십인 학교장과 자생적 리더십으로 여겨지는 교사 사이의 갈등 발생 가능성이 대두된다. 학교 조직은 ‘학교장-교사’라는 공식적 위계구조로 서열화되지 않는 특성을 가지고(윤정일 외, 2015), 학교장과 교사 사이에는 보직교사, “자생적 리더(emergent leader)”<sup>53)</sup>(Northouse, 2019: 8) 등 다양한 구성원이 개입되어 있다. 따라서 전술한 두 가지 리

---

53) “자생적 리더(emergent leader)”는 “임명된 리더(assigned leader)”와 달리 공식적 권한과는 별개의 영향력을 구성원들에게 행사하는 조직의 구성원을 말한다. 구체적으로 자생적 리더는 조직 속 “공식적인 직위(formal position)”에 근거하고, 임명된 리더는 “구성원들의 대응 방식(the way other group members respond to them)”과 밀접하다(Northouse, 2019: 8). 이를 학교 조직에 적용하면, 임명된 리더로서의 학교장 외에 고경력인 평교사 혹은 교사들의 비공식적 모임에 있어서의 리더 교사를 의미한다.

더십은 동시에 상반된 방향으로 발현될 가능성이 있고, 동일 사안에 대해 상호 간 추구하는 방향이 대치될 확률도 존재한다. 이러한 점에 입각하면, 단위학교책임경영제 맥락(고전, 2000)<sup>54)</sup> 하의 의사결정이 교착상태에 직면할 수 있는 소지를 내포한다. 이는 곧 단위학교 운영 과정에 임명된 리더십과 자생적 리더십의 균형이 요청되는 지점이며, 인력 관리와 관련된 직무에 있어 학교장의 실천적 전문성이 작동해야 하는 영역이다.

결과적으로, 상술한 요인들에 대한 면밀한 분석과 이해가 뒷받침 될 경우에 학교장의 실천적 전문성 발달 제고에 실질적으로 도움을 줄 수 있을 것으로 내다본다. 더 나아가, 실천적 전문성의 신장을 통해 규범적 전문성을 보다 공고히 하는 효과를 조성해 실천적 전문성 발달에 관련된 노력을 다시금 경주하도록 하는 선순환 구조의 생성도 모색해 볼 수 있을 것이다. 이는 결국 학교장 전문성에 관한 현장의 인식이 학교장 승진 임용 시기를 기점으로 굴절되는 각도를 줄여주는 방안을 궁구하는 것이자, 전문성 전환의 개선이다.

### 3. 교수-학습에 대한 학교장의 자발적 소외

마지막으로 이 연구의 분석결과를 기초로 학교장의 역할과 관련된 논의를 추가하였다. 교수-학습과 연관되어 있는 학교장의 역할을 국내·외 선행연구를 바탕으로 논하고, 우리나라 교직 승진체계 내 직위별 직무에 관한 고찰을 바탕으로 학교장의 역할변화를 구체적으로 언급하였다. 또한 최근 부상하고 있는 학교장의 교육자적 역할과 관련된 논의를 제시하였다.

---

54) 단위학교책임경영제란, 중앙에서 하부 단위인 단위학교로 권한의 이동이 이루어지도록 함으로써 자율성과 일정 수준의 재량권을 바탕으로 학교경영을 추구하며, 학교교육의 책무성을 제고하고자 하는 제도이다(박종필, 신현석, 2000; 안병환, 성현주, 2004; 이순형, 1998).

## 가. 교수-학습 관련 학교장의 역할

교장이 어떤 존재인가, 또는 어떤 존재이어야 하는가에 대해서는 많은 다른 관점이 있을 수 있다. 학교장이 역할을 어디에 중심을 두고 규정하는가에 따라서 우리는 교장을 왕교사, 행정가, 경영자, 지도자, 조절자, 해결사 등 여러 각도에서 부를 수 있다. 그러나 교장의 역할에 대한 가장 전형적인 두 갈래 규정은 역시 ‘교육 지도자’와 ‘학교 관리자’의 양면적 규정이다. 이 두 역할은 상호 배제적이기보다는 보완적이고, 모든 학교장이 다 충족시켜야 하는 요건이다. 그럼에도 불구하고, 교장 개인의 특성과 철학에 따라서 ‘교육지도자’와 ‘학교 관리자’ 중 어느 하나가 더 중시될 수도 있다. (조용환, 1998: 120)

위의 내용은 학교장의 역할에 대해 크게 교육적인 측면과 관리적인 측면으로 나누어 볼 수 있음을 보여준다. 이러한 학교장의 역할은 이 연구에서 초점을 맞추고 있는 실천적 전문성 개념과 불가분의 관계에 있는 직무를 수행함으로써 실현된다(이차영, 2006).

한편, 최근 교수-학습 리더로서의 학교장 역할에 학계의 관심이 집중되고 있다. 해외 연구에서는 학교장이 교사와 달리 교수-학습의 직접적인 장면으로부터 자발적으로 소외된다는 것을 드러낸 바 있다(Barth, 1988; Brown, 2005; Cuban, 1988; Pierce, 1935; Rousmaniere, 2007). 단, 시장주의적 교육개혁의 조류 속에서 학생의 인지적인 부분의 향상에 연동된 학교장 책무성이 강조되는 상황이 반영되면서 교수-학습에 관한 학교장의 실천적 전문성 신장이 중요하게 여겨지고 있다(Crow, 2006; Norberg, 2019; Reames, 2010; Sebastian et al., 2018). 이러한 맥락에서 관리자로서의 학교장 역할 이외에 수업과 관련된 역할에 관심을 둔 교수 리더십 연구의 축적도 이루어졌다(Hallinger, 2005).

국외 사례와 대조적으로 국내에서는 학생의 학업성취도를 대상으로 학교장 책무를 직접 확인하고 평가하는 체계는 미비하다. 주요한 이유로는 미국 상황과 다르게 국내에서 추구하는 초·중등교육 부문의 교육목표가 학생의 인지적인 측면에만 초점을 두고 있지 않다는 것을 들 수 있다. 다시 말해 학생의 학업성취에만 집중해 학교장을 평가하고자 하는

맥락이 국내에는 형성되어 있지 않다<sup>55)</sup>.

우리나라에서 학교장으로 승진 임용되는 과정은 양성형에 기초해 있지 않고, 승진체계를 바탕으로 한다(박상완, 2008; 신현석, 전상훈, 2007; 엄문영, 2018; 정바울, 2000 등). 현장에서의 근무 경험을 보유하고, 장기간의 경력을 쌓아야만 학교장이 될 수 있는 자격에 가까이 갈 수 있다. 이로 인해 국내 학교장은 미국의 경우와 달리 학교 현장, 특히 교수-학습의 직접적인 장면에서 상대적으로 근접해 있을 것이라는 추측이 가능하다. 달리 말해서 비교적 관리자에서 가까운 역할 이외에 교육자적 역할과 관련된 실천적 전문성을 발휘할 수 있는 확률이 높다고 볼 수 있다.

#### 나. 교직 승진체계 내 직무 및 역할변화

문제는 위와 같은 추정에도 불구하고 이 연구의 분석결과, 다른 양상이 나타났다는 점이다. 국외의 경우와 마찬가지로 국내에서도 교수-학습으로부터 학교장이 자발적으로 소외되는 현상이 발견되었다. 분석결과, 교사에서 학교장 승진 임용을 겪기 전부터 교사직과 학교장직에 대한 인식에 차이가 있음이 드러났다. 보다 세부적으로 교사 때 수업과 밀접하게 관련되어 교수-학습을 통해 학생을 지도하는 것이 주된 직무로 인식되었던 반면, 학교장은 학생과 교실로부터 물리적으로 멀어지고 관리에 가까운 직무에 상대적으로 많은 시간을 할애하는 직위로 인식되었다. 실제로 직무수행 상황에서도 교사 때와 달리 교수-학습에 직접적으로 관여하기보다 시설이나 안전 등의 관리에 집중함으로써 지원자의 역할에 머무르는 모습이 나타났다. 이는 교수리더십 관련 부문에 일과 중 많은 비중의 시간을 투입하는 미국 학교장의 모습(Sebastian et al., 2018)과 차이가 있다.

종합하면, 학교장이 되면 직무의 범위가 확장되고, 교사 때 하지 않았던 관리적인 차원의 직무까지 수행해야 한다. 또한 학교경영의 전문가적

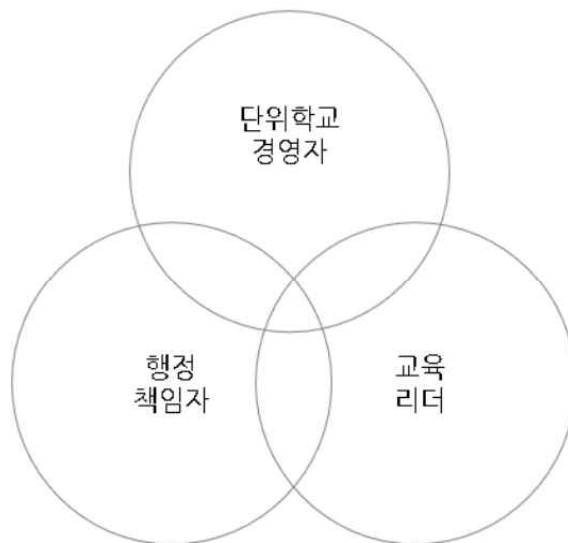
---

55) 이와 유사한 내용으로 각국이 처해있는 맥락에 따라 학교장의 주된 역할을 교수리더로 한정시키지 않을 수 있다는 점을 베트남의 사례를 통해 분석한 Hallinger & Truong(2014)의 연구가 있다.

면모를 드러내야 하며, 최종적으로 기관장의 입장에서 법령에 따른 각종 책임을 지게 된다. 즉, 학교장이 될수록 직무와 역할 측면에서 ‘교수-학습 → 단위학교 경영 → 법적 책임’과 연계된 실천적 전문성을 요청받는 것이다. 상대적으로 교육자적 역할과 관리자적 역할 중 점차 관리자적인 역할 비중이 늘어나고 직무의 수행에서도 그것이 실현된다. 이와 유사한 내용은 면담 중 도출된 원자료에서 다음과 같이 확인할 수 있다.

한 학교, 단위학교의 교장 직무를 수행하기 위해서는 행정관리 경영자로서 또 시설이라든지 회계 등과 같은 아주 일반적인 행정관리에 대한 그런 경영자로서의 그런 역할이 좀 있는 것 같고요. 그러나 그보다 더 중요한 것은 학생, 학부모, 선생님… (16\_F)

이 같이 중첩되는 역할 사이의 조화를 이루기 쉽지 않기에 학교장은 딜레마를 겪는다. 이론상 단위학교 경영자로서의 역할을 담당하는 학교장은 실무 차원에서는 모든 결정의 최종적인 책임을 지는 행정책임자 역할을 실현해야 한다. 또한 현실적으로 볼 때, 학교장은 단위학교 내에서 교육리더로서의 역할까지도 구성원으로부터 요청받는다([그림 V-2] 참조).



[그림 V-2] 학교장의 딜레마

그렇다면, 학교 현장에서의 직무수행 실제에서도 위와 같은 논의는 유효한가? 학교장이 되는 과정에서 드러나는 과업 구조를 살펴보면, 상술한 현상을 추동하는 부분을 발견할 수 있다. 아래의 내용은 우리나라 광역시 소재 초등학교의 공문서 처리 실태를 분석한 홍창남 외(2009)의 분석결과 중 일부이다(<표 V-2> 참조).

<표 V-2> 직위별 수신 공문 처리 현황

직위	주당 평균처리문서	주당 평균 처리 시간(분)	1건당 평균 처리 시간(분)
교사	2.2	57.5	37.7
보직교사	4.4	121.3	34.5
교감	24	651.0	31.2

출처: 홍창남 외(2009: 296)를 바탕으로 재구성

위의 <표 V-1>에서 볼 수 있는 것과 같이 직위별로 공문서 처리 양상이 상이하다. 교사에서 보직교사, 그리고 교감으로 직위 변동이 일어날수록 주당 평균처리문서의 절대적인 양과 주당 평균 처리 시간이 이전에 비해 급격히 증가했음을 볼 수 있다. 특히, 교사와 보직교사 간 차이가 2배 가량에 머문 것에 비해 보직교사에서 교감으로 직위가 상승했을 경우의 간극은 약 5배에 육박하였다. 이 같은 직위 이동에 따른 절대적 공문서 처리량의 상승 현상과 대조적으로 공문서 건당 처리 시간의 평균값은 역의 방향으로 변하였다. 바꾸어 말하면, 교사에서 보직교사, 교감으로

직위의 변화를 겪으면서 담당하는 공문서의 양은 현저하게 늘어나는 반면, 이를 처리하는 데 투입하는 시간은 오히려 감축된 것이다. 이를 달리 보면, 관리자 성격의 직위로 점차적인 이동을 하면서 공문서 처리와 연관된 실천적 전문성이 향상된 것이라 해석할 수 있다. 이와 동시에 관리적인 성격의 직무를 수행해야 함으로 인해 교수-학습에 관한 절대적인 시간 투입이 부족해질 수 있음을 암시하는 내용이기도 하다.

이와 관련해 국내 학교 자율화 정책에 대한 실증분석을 수행한 선행 연구(이호준, 문찬주, 정동욱, 2018)의 결과는 시사하는 바가 적지 않다. 분권화의 여러 가지 유형 중 행정적 분권화에 입각해 우리나라 학교 자율화 정책의 효과성을 분석한 위 연구의 결과에 따르면, 교육자적 역할 관련 직무에 대한 학교의 자율성이 상승할수록 학생의 학업성취도는 통계적으로 유의미하게 높은 반면, 관리자적 직무 관련 학교 자율성이 높은 경우에는 반대의 결과가 나타났다. 이 같은 결과는 단위학교를 이끌어 나가는 학교장이 실천적 전문성을 드러내는 과정에서 관리적인 차원의 직무에만 몰두하는 것보다 교육적인 직무에 관련된 것도 균형감 있게 고려하는 것이 필요함을 보여준다.

#### 다. 교수-학습 경험의 중요성

주목할 만한 점은 학교장의 관리자적 역할에 관한 인식이 실제의 직무수행과 일치될수록 교육자로서의 학교장 역할기대는 점차 낮아질 가능성이 있다는 것이다. 즉, 관리자적 면모로 학교장의 존재를 규정해 교수-학습으로부터 멀어지는 현상이 문제시되지 않을 수 있게 되는 것이다<sup>56)</sup>. 이것이 보다 극단에 이르게 되면, 교육경험이 전무하더라도 행정이나 관리에 능통한 외부의 인사를 학교장으로 영입해 임용하자는 논리의 강화로 이어진다.

---

56) 이러한 현상에 대해 박상완(2018)은 교수-학습에 대한 조력자로서의 학교장 역할이 약화되고 있음을 언급하였다. 특히, 국내에서 학교장의 선발 시 교사로서의 경력을 중요하게 여기면서도 실제 승진 임용 이후에는 교육자로서의 역할보다 관리자로서의 역할이 강하다는 점을 지적하였다.

하지만, 주지하다시피 우리나라 초·중등교육 부문에서 학교장의 직무는 초·중등교육법 제20조에 “교장은 교무를 총괄하고, 소속 교직원을 지도·감독하며, 학생을 교육한다.”라고 명기되어 있다. 또한 교육기본법 제2조(교육이념)를 들여다보면, 홍익인간의 교육이념을 토대로 전인교육을 추구한다. 이는 학교장이 직무를 수행함으로써 실현하는 역할이 특정한 방향으로 경도되는 것보다 균형점을 찾아야 한다는 것을 보여주는 대목이다.

여기서 논의의 지평을 보다 넓히면, 교육과정 개발부터 실행, 평가하는 전 단계에서 리더로서의 학교장을 논할 수 있다. 김지선(2020)의 연구에서는 학교장이 교수-학습을 간접적으로 지원하는 입장에 머무르지 않고 교육과정 리더가 될 수 있음을 밝혀냈다. 사례분석에 활용된 표본이 가지는 한계가 분명하고 설립유형에 따른 제약도 따르지만, 학교장의 여러 가지 역할 중 교육자적 면모<sup>57)</sup>를 구체화해 밝혀냈다는 점에서 학술적인 의의를 가진다(<표 V-3> 참조). 이 연구의 분석결과에서도 교수-학습 관련 직무에 초점을 맞추는 학교장의 모습을 부분적으로 살펴볼 수 있는데, 위 연구와 대응시키면 학교교육과정 운영의 직접적인 역할 중 실행단계와 밀접하다.

별론으로 학술적 논의의 보완이 이루어질 내용을 언급하면 다음과 같다. 추후 교수-학습에 대한 학교장의 실천적 전문성과 연관된 지식기반을 학술적으로 탐색할 필요성이 있다. 특히, 교수-학습 관련 학술탐구의 영역이라 볼 수 있는 장학에 대한 교육행정학계의 관심이 고조되어야 한다. 국내 교육행정학계 개론서와 연구물의 내용을 분석한 황재운, 이진권, 안영은(2018a)에 따르면, 장학 영역의 비중은 1980년대부터 2010년대에 이르기까지 전 시기에 걸쳐 10% 미만의 낮은 수치를 기록하였다. 이는 학교조직 및 경영 영역이나 정책 및 제도 영역이 각각 20%와 30%의 후반대를 보인 것과 비교해 낮다는 면에서 그동안 학계의 관심이 부족했다는 해석을 가능케 한다.

---

57) 본문의 내용과 상통하는 의미에서 박상완(2018: 181-199)도 “교육자·교육전문가로서의 교장” 관련 논의를 전개하였다.



<표 V-3> 교육과정 리더로서의 학교장 역할

구분	역할	
개발 단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 설계를 위한 비전 설정 장려</li> <li>• 교육목표 수립</li> <li>• 학교교육과정 개발 및 편성 지침 제공</li> <li>• 교육과정 관련 법률 지식 제공</li> </ul>	
학교교육과정 운영의 직접적인 역할	실행단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업 운영의 주체인 교사의 인식 제고</li> <li>• 수업 중시하는 문화 조성</li> <li>• 질 보장을 위한 제도화</li> </ul>
학교교육과정 운영의 간접적인 역할	평가단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업 평가 제도 만들기</li> <li>• 교육과정 성찰 면담 기회 제공</li> <li>• 교육과정 성찰 차원의 교사 연구 기회 제공</li> </ul>
학교교육과정 운영의 간접적인 역할	학교조직 개선	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 중심의 조직 개편</li> </ul>
학교교육과정 운영의 간접적인 역할	구성원 역량 증진	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사의 심리적·직무 성숙도 제고</li> </ul>

출처: 김지선(2020: 19-20)을 바탕으로 재구성

## VI. 결론 및 제언

### 1. 요약 및 결론

학교장은 주변으로부터 전문성에 대한 기대를 받고 있다. 이러한 학교장 전문성 논의를 전개할 때, 국내 맥락을 고려할 필요성이 있다. 그동안 밝혀진 바에 따르면, 국내 교직 승진 체계 하에서는 능력주의보다 경력 중심의 연공서열주의가 학교장 승진 임용의 토대를 구성하고 있고, 학교장이 되기 전에 필수적으로 받아야 하는 교육·훈련이 교장자격연수만으로 한정적이다.

이와 같은 우리나라의 맥락 하에서 학교장은 법적으로 최소한도의 자격을 갖춰 규범적 전문성을 확보한 후에 실천적 전문성을 온전히 발휘하는 데 어려움을 겪는다. 학교 현장을 중심으로 이루어진 선행연구에 따르면, 우리나라 학교장은 승진 임용 이후에 학교장 직무를 성공적으로 수행하는 것이 쉽지 않음을 인식하게 된다고 한다. 오랜 교직경력과 각종 경험을 바탕으로 법령상의 자격을 갖춘 상태에서 학교장이 되었으나, 실제 학교장으로서 직무를 수행하는 데 있어 난점을 해결하지 못하고 있는 것이다. 즉, 규범적 전문성은 보유하고 있지만 실천적 전문성까지 확보했다고 단언하기는 쉽지 않은 것이다.

이러한 실제적인 문제 이외에 학술적으로도 학교장 전문성에 관한 문제는 지속적으로 노정되어 왔다. 우선, 전문성 개념 자체를 논구한 선행연구는 종종 찾아볼 수 있지만 논자마다 언급하는 바에 차이가 있어 단일한 개념으로 이해하는 데 제약이 따른다. 이로 인해 학교장 전문성을 논할 경우에도 서로 다른 관점이 혼합되어 개념 활용에 혼선을 야기하였다. 구체적으로 학교장 전문성은 학교장 직위가 갖는 전문직적 속성을 강화해 외부에 대한 직업적 가치를 향상시키고자 하는 규범적 전문성, 학교장이 실제로 해야 하는 직무를 성공적으로 수행해 최선의 결과를 도

출하는 것과 연관된 실천적 전문성으로 양분되어 논의가 이루어졌다. 국내에서는 주로 전자의 관점에 연구가 집중되었다. 또한 학교장 전문성 사이의 전환에 대한 학술적인 이해가 부재한 관계로 관련 논의의 진전에 한계가 있었다. 정리하면, 실천적 전문성을 논하는 학술적 노력이 상대적으로 미흡해 규범적 전문성에 비해 개념을 정립하는데 어려움이 있었고, 그것의 발달을 지원하기 위한 방안을 모색하는 것 역시 한계가 있었다. 시간 흐름에 따라 학교장의 규범적 전문성이 실천적 전문성으로 전환하는 것에 대한 탐색이 아직까지 이루어지지 않은 것도 이 같은 문제를 지속시켰다.

상술한 학술적·실제적 필요성에 입각해 이 연구에서는 학교장 전문성에 대해 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 구분하고, 학교장 승진 임용 시점을 기준으로 전문성 사이의 전환에 대해 밝히는 것을 연구의 목적으로 설정하였다. 이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위해 다음의 세 가지 연구문제를 설정하였다.

- 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?

연구문제의 해결을 도모하고자 이 연구에서는 질적 연구방법론을 활용하였다. 연구의 윤리적인 차원을 고려해 우선, 서울대학교 생명윤리위원회에 연구 심의를 요청하였고, 연구 심의결과 통보를 받은 시점을 기준으로 연구참여자를 모집하였다. 특히, ‘지역’, ‘학교급’, ‘설립유형’, ‘외부로부터의 인정’의 연구참여자 선정 기준을 토대로 ‘서울지역’, ‘중등학교’, ‘공립’, ‘서울특별시교육청 추천’의 기준을 충족하는 연구참여자 19명을 최종 모집하였다. 이러한 연구참여자 모집에서는 의도적 표집과 누증표집을 함께 활용하였다. 연구참여자를 대상으로 연구참여의 동의를 취득하는 과정과 면담은 비대면 방식으로 이루어졌다. 이후, 자료의 수집을 위해 심층면담을 하였고, 자료의 분석 과정에서는 프레임워크 분석법을

활용하였다. 특히, Schlossberg의 전환이론을 본 연구의 목적에 맞게 수정한 이론적 분석틀을 중점에 두었다.

이상의 과정을 통해 밝혀낸 분석결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 국내에서 학교장으로 승진 임용하는 것은 규범적 전문성의 성취로 현장에서 인식되었다. 우리나라에서 학교장 승진 임용을 위한 경력 경로는 크게 교육전문직 출신과 그렇지 않은 경우로 구분되는데, 특정 경력에 들어서거나 보직교사 등을 하게 되면 학교장 승진 임용을 예상할 수 있다. 다시 말해 학교장직 자체가 외부에 대해 갖는 위상이라 볼 수 있는 자격, 즉 규범적 전문성의 획득이 가시권에 들어오는 것이다. 학교장이 되고자 한 맥락도 들여다 본 결과, 학교장직에 이르기 전부터 교사직과 학교장직의 규범적 전문성이 상이함에 대한 인식이 지배적이다. 직위마다 외부의 기대나 인정이 다르다는 것은 학교장 승진 임용을 추동하도록 하는 계기로 작용하였다. 이 밖에 학교장 승진 임용의 영향은 일상생활 전반에 영향을 미쳤는데, 주변으로부터의 인정이나 대우에 대해 대응하는 행동의 수정이 나타났다. 이 역시 학교장직에서 기인하는 가치에 대해 중요시하는 모습임과 동시에 “직위에 맞게끔 행동”을 변화시킨 것이다.

둘째, 우리나라 학교장이 보유하고 있는 실천적 전문성 발달과 관련된 잠재자산은 상황, 자아, 지원, 전략 등인 것으로 나타났다. 직무의 변화로 나타난 학교장으로서의 역할변화, 학교장이 되기 이전의 직무 경험, 학교장이 되고 나서 발생한 스트레스 등이 상황과 주로 관련이 있는 것으로 드러났다. 특히, 단위학교를 대표해 “무한책임”을 지는 상황에 점차 적응하면서 실천적 전문성 발달을 도모하였다. 이 과정에서 학교장만이 수행할 수 있는 직무를 인식하게 되면서 성공적인 수행을 위한 검토를 하였다. 한편, 자아는 연령과 가정환경이 대표적인 요인으로 드러났는데, 교육전문직 출신 여부와 관계없이 학교장은 “현장에서 성장한 지도력”을 높게 평가하였다. 이는 오랜 현장 경험을 보유한 경우, 더욱 높은 수준의 실천적 전문성을 발휘할 수 있을 것이라는 전제를 내포한다. 지원을 기준으로 보면, 학교장 대상으로 지원을 제공하는 주체가 가진 공식성의

정도, 그리고 학교장과 해당 주체가 갖는 관계 속성을 기준으로 네 가지 유형의 지원이 존재하였다. 다만, 국내 학교장의 실천적 전문성 발달을 위한 지원과 관련해 학교장은 “순전히 개인적인 차원”에서의 노력이 추가적으로 요청된다는 것에 한계를 절감하였다. 결론적으로, 학교장 개인에게 맞춤형된 실천적 전문성 증진을 위한 지원이 부재한 것이다. 전략 측면에서는 “배워서 하는 것은 한계”라는 인식을 바탕으로 내적 행동, 정보 탐색, 직접적 행동, 행동 억제 등의 다양한 전략이 구사되었다.

셋째, 학교장의 실천적 전문성 신장과 연계된 잠재자산은 시간 흐름에 따라 대부분 변화하였다. 상황에 있어 학교장은 초임 학교장 시기에 “사무적인 일”이나 “행정적인 규정” 등에 높은 관심을 표명하였던 것에 비해 점차 단위학교 구성원들 사이의 “인간관계를 조정”해 자발적으로 움직이도록 하는 것에 실천적 전문성 발달의 초점이 맞춰졌다. 한편, 학교장은 단위학교의 “마스터”라는 긍정적인 자아와 함께 학교에 “잠깐 왔다가는 사람”이라는 부정적인 자아가 상충하는 경험을 하였다. 이는 특히, 순환 전보제도를 택한 우리나라의 특성과 밀접한 내용이다. 다음으로 지원을 보면, 학교장으로 승진 임용되고 난 이후의 경력을 지속하기까지 연수내용 상에 소폭의 변화만 있을 뿐, 체계 자체는 본질적으로 변화가 없다는 점이 드러났다. 학교장은 실천적 전문성 신장을 위한 수단의 일환으로 교육청에서 제공하는 연수에 상당 부분 의존하고 있고, 학교장 경력에 따라 개개인에게 맞춤형된 연수가 개설되기를 요청하였다. 마지막으로 학교장 승진 임용 초기와 비교해 시간이 경과함에 따라 점진적으로 전략이 유연하게 구사되는 변화도 관측되었다. 예컨대 과거에는 단위학교 내 구성원들을 “다 끌고 가려고” 노력했던 것과 달리 구성원들의 입장을 학교장으로서 “인정하게 됐다”. 단위학교 구성원을 “엄밀한 잣대”로 평가하고, 그들의 행동을 판단했던 것도 “작은 것은 보고도 못 본 척”할 수 있게 되었다.

이상에서 살펴본 분석결과를 바탕으로 이 연구의 결론을 제시하면, 다음과 같다.

첫째, 학교장 전문성 전환에서 관측되는 인식의 간극을 좁혀 학교장이

현장에서 직면하는 실천적 전문성 관련 어려움을 극복할 수 있도록 지원할 필요성이 있다. 이 연구에서 드러난 것과 같이 국내에서 학교장이 되는 과정 중 규범적 전문성에서 실천적 전문성으로의 전환은 완만한 양상으로 전개되지 않는다. 학교장 승진 임용 과정에는 학교장이 되기 위한 자격과 연관되어 있는 규범적 전문성에 관한 인식이 상대적으로 강하게 작용한 반면, 학교장이 되고 난 이후에는 실천적 전문성이 실제적으로 요청되고 있다. 이 같이 실재하는 차이를 줄여나가는 노력이 이루어진다면, 궁극적으로 규범적 전문성을 갖춘 이후에 실천적 전문성 발달을 별도로 필요로 하지 않는 구조를 형성할 수 있을 것이다.

둘째, 실천적 전문성 측면에서 학교장 집단 전체를 동질적인 집단으로 간주해 지원하는 각종 교육·훈련 프로그램을 개별화하는 노력이 요청된다. 이 연구의 분석결과, 학교장 개인에 따라 실천적 전문성과 관련되어 있는 잠재자산에 편차가 존재한다는 것이 발견되었다. 달리 말하면, 외현적으로 보유하고 있는 규범적 전문성은 동일하지만 실천적 전문성 관련 잠재자산은 개인마다 같지 않은 것이다. 이는 우리나라 학교장의 실천적 전문성을 제고하는 데 보다 효과적인 지원을 제공하기 위한 정책적 검토를 하는 과정에 개별화가 고려되어야 함을 보여준다.

셋째, 학교장의 성공적인 전문성 전환을 돕는 장치를 마련해야 한다. 분석결과, 국내에서 학교장 승진 임용 이후의 실천적 전문성 발달은 학교장 개인적인 차원에서 주로 이루어진다는 것이 밝혀졌다. 학교장이 되어 초임 학교장 시기를 지나 중임 학교장 경력으로 이행하면서 학교장 경력은 축적되지만, 실천적 전문성의 전수가 이루어질 마땅한 장치를 공식적으로 접하기가 쉽지 않은 것이다. 즉, 이러한 어려움을 먼저 경험한 선배 학교장의 후배 학교장을 대상으로 한 실천적 전문성 전이가 즉각적으로 이루어질 수 없는 구조라 할 수 있다. 이 같이 현장에 존재하는 문제의 반복 재생산을 미연에 방지하기 위해서는 이에 대한 정책적인 검토가 적극적으로 요망된다.

## 2. 제언

이상에서 살펴본 것처럼 국내 학교장의 전문성 전환 특성은 단일하지 않다. 오히려 상황, 자아, 지원, 전략 등의 잠재자산 차원에서 다각적인 특성을 보인다. 이하에서는 이 연구에서 발견한 학교장의 전문성 전환 특성에 의거해 정책적 제언을 제시하였다.

첫째, 학교장 전문성 관련 인식의 변화폭을 줄여주는 정책적 노력이 요청된다. 현행 학교장 승진 임용은 교직 승진체계에 기초해 있다. 환언하면, 학교장의 직무수행에 맞춰 양성형의 교육과정을 운영하고 있는 것이 아니라 경력중심의 연공서열주의에 기반을 두고 있다. 이에 따라 학교장으로 임용되었을 때, 마주하는 직무 관련 어려움은 사전에 예상했던 것을 상회한다. 비록 모든 교사가 학교장이 되어야 하는 것은 아니나, 잠재적인 학교장으로서 향후 규범적 전문성뿐만 아니라 실천적 전문성도 갖출 수 있도록 돕는 방안을 모색할 실익이 있다. 예컨대 이 연구의 분석결과, 초임 학교장 때 난관에 봉착하는 직무 관련 어려움은 관리와 연관된 직무인 예산, 회계, 시설, 계약 등과 관련이 있었다. 이를 고려해 초임 학교장의 실천적 전문성을 신장시키는 연수를 구상할 수 있을 것이다. 특히, 이들 대부분의 직무가 현장 실무와 연관된 것이라는 점에서 이론 위주의 강의내용 구성 대신 실무에 능한 강사의 적극적인 섭외도 동반되어야 할 것으로 본다<sup>58)</sup>.

---

58) 이와 관련해 서울대학교 교육행정연수원에서 운영 중인 ‘교육지도자 온라인 포럼’은 새로운 가능성을 제공한다. 교육지도자의 직무능력을 향상시키기 위한 목적에서 추진된 해당 직무연수는 전국을 대상으로 200명의 범위에서 온라인으로 운영하고, 실무에 밀접한 강사 위주로 구성되며, 학교 현장에서 필요로 하는 실천적 전문성 연관 주제를 다룬다. 예컨대 1기의 경우, ‘초중고 인공지능 교육을 위한 학교 및 학교장의 역할: 인공지능 교육, 학교의 역할’을 주제로 각급학교 학교장과 지역교육청 교육전문직 등이 발표자와 토론자로 초청되었다. 2기는 ‘교육과정 문해력, 관리자가 먼저 갖추고 실천해야’라는 주제로 이루어졌는데, 앞서 운영된 1기와 유사한 특성을 보유한 강사진으로 구성되었다 (<https://naea.snu.ac.kr>).

둘째, 학교장 집단 전체를 대상으로 한 일률적인 프로그램 제공에 대한 재고가 요망된다. 학교장이라는 집단을 하나의 동질적인 집단으로 상정하고 지원하는 정책은 개별적으로 맞춤형인 정책 효과를 이끌어내는 데 제약이 있다. 이 연구를 통해 드러난 결과에서 살펴볼 수 있듯이, 현장에서 맞닥뜨리는 다양한 직무수행과 관련해 학교장마다 보유한 잠재자산에 편차가 존재하고, 각자에게 적합한 지원을 희망하였다. 다시 말하면 학교장의 전문성 전환에 내재된 특성이 다양한 기준에 따라 차이가 있으므로 누구에게나 최적화 가능한 단 하나의 지원책을 구상하는 것은 쉽지 않다. 따라서 국내 학교장이 승진 임용 이후 겪는 직무수행 관련 난맥상에 관한 개인별 파악과 실천적 전문성 발달 관련 요구분석이 시의적절하게 선행되어야 한다. 이러한 경험적인 자료의 축적과 함께 이 연구에서 정성적으로 드러난 국내 학교장의 전문성 전환 특성을 고려한다면, 현장에 보다 가까운 정책이나 교육·훈련프로그램을 개발할 수 있을 것이다.

셋째, 학교장 경력에 따른 멘토링 지원체계가 보다 확고히 구축되어야 한다. 이 연구의 분석결과, 현존하는 멘토링 지원체계는 교장자격연수 교육과정 내에 포함되어 있는 멘토링 연수 프로그램이 거의 유일한 것으로 나타났다. 즉, 학교장 경력이 쌓여감에도 실천적 전문성 향상 관련 지원체계의 변화는 미미하였다. 물론, 비공식적으로 이루어지는 학교장 간의 포럼이나 행사 등에서 선배 학교장에 의한 강연, 사례 공유 등이 이루어지기도 하지만, 지속적인 관계를 유지하면서 도움을 구할 수 있는 체계는 아닌 것으로 밝혀졌다. 단위학교에서 학교장으로서 수행해야 하는 직무의 대부분은 개별적인 사안 처리와 연관된 것이라는 면에서 단절되지 않은 관계의 멘토가 필요하다. 따라서 교직의 선배와 후배, 더 나아가 학교장 경력의 선·후배로 멘토-멘티 관계를 지속적으로 맺을 수 있는 지원책이 강구되어야 한다.

넷째, 학교장의 실천적 전문성 신장을 위한 정책을 구상할 때 종전 제도의 영향 아래에 있는 학교장의 입장을 충분히 고려해야 한다. 분석결과, 학교장의 실천적 전문성 관련 자아 부문의 변화상은 대치되는 두 가지 측면으로 나타났다. 교직 내 장기간 근속을 바탕으로 한 연장자이자



규범적 전문성을 갖춘 존재라는 긍정적인 자아와 순환 전보제도 하에서 파생되는 주변인으로서의 부정적인 자아가 그것이다. 이는 학교장의 심리적인 측면과 밀접하기도 하지만, 기존 제도의 영향에서 기인한 것이라고 볼 수도 있다. 다시 말해 학교장의 실천적 전문성 향상을 지원하는 정책을 마련할 때, 학교장 경력의 축적됨에도 소속 학교를 옮겨야 하는 상황에 놓인 우리나라 학교장의 입장도 충분히 고려되어야 한다. 교직 승진체계 하에서 규범적 전문성을 획득한 자아와 순환 전보로 인해 실천적 전문성의 발달을 지속시키는 데 어려움을 겪는 자아 사이의 균형을 모색하는 과정이 필요하다.

다섯째, 법령상 제시되어 있는 학교장 자격 기준에 대한 세심한 검토가 요청된다. 양성형의 학교장 임용 체계를 구축하고 있는 국외의 경우, 직무표준을 제시함으로써 학교장으로서 발휘해야 하는 전문성의 근거를 구축하고 있다. 직무표준을 통해 학교장이 되어 수행하는 직무와 그것을 위해 필요한 전문성을 익힐 수 있도록 장려하는 셈이다. 반면, 국내는 학교장이 되기 위한 자격증을 획득할 수 있는 기준을 법령상 규정해 두었을 뿐, 학교장의 직무와 관련된 표준은 명확하게 드러나 있지 않다. 비록 국외의 사례가 학교 현장에서의 승진이 주를 이루는 국내 학교장 임용의 상황과 완벽하게 부합하지 않더라도 직무와 관련된 최소한의 표준이 법적 근거로 제시된다면, 규범적 전문성과 실천적 전문성의 괴리를 줄이는데 도움이 될 것으로 전망한다. 특히, 이 연구의 분석결과 드러난 예산, 시설, 계약 등과 연관된 표준을 마련한다면 초임 학교장의 전문성 전환에 유용한 자료가 될 것으로 기대한다.

한편, 이 연구에서는 분석의 초점을 맞추고 분석결과 해석에 유용한 정보를 제공하기 위해 연구의 범위를 구획하였다. 따라서 본 연구의 경계에 포함되지 않는 내용이 이 연구에서 포착되지 않음으로 인한 한계도 존재한다. 아래에서는 이 연구에서 살펴보는 데 제약이 따르지만, 추후 수행될 필요성이 있는 주제에 대해 후속연구 제언을 하였다.

첫째, 학교장 전문성 전환을 분석하는 시점의 확대가 필요하다. 이 연구에서는 학교장 전문성의 전환을 분석하는 기준이 학교장 승진 임용 시

점으로 설정되었다. 분석 중 학교장이 되기 전 직위에서 경험한 내용에 대해 부분적으로 다루기는 하였으나, 심화된 분석을 수행하기 위해서는 시점의 확대가 요청된다. 따라서 후속연구에서는 학교장의 전문성 전환을 교직 생애 전반에 걸쳐 분석해 볼 필요성이 있다.

둘째, 연구참여자 범위를 확장시켜 후속연구가 이루어질 필요가 있다. 이 연구에서는 연구참여자 범위가 ‘서울지역’, ‘중등학교’, ‘공립’, ‘서울특별시교육청 추천’ 등의 기준으로 비교적 명확하게 구획되었다. 따라서 연구결과의 일반화에 한계가 있을 수밖에 없고, 분석결과 해석에도 주의가 요망된다. 이러한 한계를 극복하려면 후속연구에서 연구참여자의 범위를 지역, 학교급, 설립유형 등의 면에서 확대시키거나, 이 연구에서 설정하지 않은 기준을 도입하는 방안을 적극적으로 구상해 볼 수 있을 것으로 내다본다.

셋째, 서로 다른 관점에서 있는 학교장 전문성 개념 사이의 관계를 다루는 연구가 보다 심도 있게 이루어져야 한다. 이 연구에서 설정한 학교장 전문성의 범위는 규범적 전문성과 실천적 전문성으로 국한되었고, 양자 사이의 관계가 시론적으로 탐색되었다. 따라서 향후 이루어질 연구에서는 학교장의 전문성, 구체적으로 규범적 전문성과 실천적 전문성 사이의 선후관계, 양자의 동반 상승 가능성 등에 대한 논구를 통해 연구의 외연을 넓히는 노력이 요청된다.

넷째, 전문성 분석 주체의 확장이 요청된다. 이 연구에서는 전문성의 전환을 겪는 주체를 학교장 ‘개인 단위’로 설정하였다. 따라서 교육 분야나 단위학교 자체가 가진 ‘집단 단위’로서의 전문성에 대한 분석은 수행할 수 없었다. 개인의 전문성이 소속된 집단에 미치는 영향에 대한 분석, 학교조직이 보유한 전문성의 시간 흐름에 따른 변화 동향 등은 단위학교 기관장인 학교장의 전문성 연구의 필요성과도 연결된다는 측면에서 후속연구로 이루어지길 기대한다.



## 참 고 문 헌

- 고전(2000). 학교자치 시대의 학교장 인력구조 및 관리. *교육행정학연구*, 18(4), 103-137.
- 고전(2003). 교육위원 선출방법의 적합성 분석. *교육행정학연구*, 21(4), 45-68.
- 고전(2011). 교원능력개발평가 법제화의 쟁점과 과제. *교육행정학연구*, 29(4), 125-144.
- 교육개혁위원회(1995). 신교육체제 수립을 위한 교육개혁방안.
- 교육개혁위원회(1996). 신교육체제 수립을 위한 교육개혁방안(Ⅱ).
- 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(2020a). 2021학년도 교장공모제 추진계획.
- 교육부(2020b). 2020년도 교원자격검정 실무편람. 세종: 교육부.
- 교육부(2020c). 2020년도 교(원)장 자격연수 운영 기본계획.
- 교육부(2020d). 2020년 교(원)장 자격연수 운영 변경계획.
- 교육부(2021). 2021년도 교(원)장 자격연수 운영 기본계획.
- 교육부, 한국교육개발원(2019). 교육통계연보. 진천: 한국교육개발원.
- 교육부, 한국교육개발원(2020). 교육통계연보. 진천: 한국교육개발원.
- 교육부, 한국연구재단(2015). 연구윤리 확보를 위한 지침 해설서. 대전: 한국연구재단.
- 권혁운(2010). ISLLC 기준을 활용한 중등학교 교장의 직무 내용 분석: 공문을 중심으로. *교육실천연구*, 9(3), 39-58.
- 김기수, 김순남, 서은경, 이상훈, 김동례(2014). 2013년 교장자격연수기관 운영 평가 사업보고서. (기술보고 TR 2014-15). 서울: 한국교육개발원.
- 김도기, 문영빛, 권순형, 문영진(2016a). 교장 자격연수 교육에 대한 교육

- 행정학 지식 기반의 반성과 과제. *교육행정학연구*, 34(1), 47-71.
- 김도기, 문영진, 문영빛, 권순형(2016b). 초등학교 학교장의 직무역량 요구 분석. *교육행정학연구*, 34(5), 437 - 462.
- 김도기, 이정화(2008). 교원능력개발평가 실시 원칙의 비판적 검토: 교직의 특성을 중심으로. *교육행정학연구*, 26(1), 343-367.
- 김동원, 이일용(2012). 중등학교장의 핵심 역량 지표 개발과 역량 수준 분석 연구. *한국교원교육연구*, 29(4), 347-368.
- 김명수(2004). 교장임용 제도의 쟁점과 개선 방안. *교육행정학연구*, 22(4), 131-148.
- 김미정(2011). 교장직 선택 요인이 승진열망 및 승진관리에 미치는 영향. *교육행정학연구*, 29(4), 539-558.
- 김병찬(2003). 교육행정 연구에서의 질적 접근. *교육행정학연구*, 21(2), 502-526.
- 김병찬(2006). 학교행정이 되어 가기: 초임 교감의 적응 과정 연구. *교육행정학연구*, 24(2), 55-80.
- 김병찬(2010). 교육행정학 연구의 질적 연구 방법. *교육연구*, 18(2), 131-184.
- 김성열(2019). 학교장의 직무수행과 리더십: 지향과 현실, 그리고 과제. *교육행정학연구*, 37(1), 1-29.
- 김수영, 하은솔, 김영(2020). 노동의 불안정성에 대한 다차원적 고찰: 자발적 비정형 노동자의 사례를 통하여. *한국사회정책*, 27(1), 89-127.
- 김영천(2006). *질적연구방법론 I*. 서울: 문음사.
- 김이경(2009). 우수 학교장의 인성 및 사고 특성에 관한 질적 분석 연구. *교육행정학연구*, 27(3), 163-183.
- 김이경(2013). 교육행정가의 전문성 기반. *한국교육행정학 연구 핸드북* (pp. 209-233). 서울: 학지사.
- 김이경, 김갑성, 박병선(2012). 교원능력개발평가 만족도조사에 대한 학생과 학부모의 인식 분석. *교육행정학연구*, 30(4), 277-301.
- 김이경, 김도기, 김갑성(2008). 우수 학교장의 리더십 특성에 관한 질적 사례 연구. *교육행정학연구*, 26(3), 325-350.

- 김이경, 정일화, 김미정, 김수아(2009). 미국과 영국의 교장 직전교육 사례 비교 분석. *교육행정학연구*, 27(1), 327-348.
- 김이경, 한만길, 박영숙, 홍영란, 백선희(2005). 교원의 직무 수행 실태 분석 및 기준 개발 연구. (RR2005-08). 서울: 한국교육개발원.
- 김인숙(2016). *사회복지연구에서 질적방법과 분석*. 서울: 집문당.
- 김지선(2020). 고등학교장의 교육과정 리더로서의 역할 탐색: 행복고등학교 교장의 사례를 중심으로. *교육행정학연구*, 38(1), 1-27.
- 김혜숙(2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선 전략 탐색. *교육학연구*, 41(2), 93-114.
- 김희규, 주영효(2017). 중등 교장의 자격연수 직무역량 요구 분석. *교육문제연구*, 30(4), 29-53.
- 나민주, 이차영, 박상완, 김민희, 박수정(2009). 교장공모제의 공모교장 직무수행에 대한 효과 분석. *교육행정학연구*, 27(3), 297 - 320.
- 민인식, 최필선(2016). *STATA 패널데이터 분석*. 서울: 지필미디어.
- 박남기(2000). 초등교직의 전문성 문제와 확보 방안. *초등교육연구*, 13(2), 239-254.
- 박상완(2004). 교육행정전문직으로 교장직 정립을 위한 교장임용제도 개혁. *교원교육연구*, 21(1), 223-251.
- 박상완(2008). 학교장의 지도성 발달 과정에 관한 연구. *초등교육연구*, 21(2), 129 - 157.
- 박상완(2018). *학교장론: 교장의 리더십과 학교 발전*. 서울: 학지사.
- 박상완(2019). 학교행정가 전문성의 개념과 개발 방안. *교육행정학연구*, 37(2), 61-87.
- 박선형(2002). 교육행정 이론발달의 철학적 연원에 대한 고찰. *교육행정학연구*, 20(4), 133-157.
- 박선형(2005). 교원전문성 개발을 위한 인지과학적 연구: 쟁점, 이론적 기제 및 개발 실천 과제. *교육행정학연구*, 23(2), 91-116.
- 박우진(2004). 학교경영에서의 통제성과 자율성. *교육행정학연구*, 22(4), 67-84.

- 박인심, 고전, 나민주, 김이경(2013). 교장공모제 쟁점에 대한 학교구성원 집단 간 인식 비교. *교육행정학연구*, 31(3), 205-231.
- 박종필, 신현석(2000). 학교단위책임경영체의 배경이론과 미국에서의 운영 실제 고찰: 한국에서의 제도 정착을 위한 탐색. *비교교육연구*, 10(2), 177-214.
- 박주형, 정성수(2011). 미국의 교육지도자 전문성 개발 프로그램 사례 분석. *한국교원교육연구*, 28(3), 179-200.
- 배상훈, 홍지인(2012). 학교 조직의 관료적 운영이 교사의 창의적 직무 수행 및 직무 열의에 미치는 영향. *교육행정학연구*, 30(4), 249-276.
- 백승관(2012). 교감의 직무와 역할에 관한 쟁점과 과제 고찰. *교육정치학연구*, 19(2), 73-95.
- 백현기(1958). *교육행정학*. 서울: 을유문화사.
- 서울대학교 교육행정연수원(2020). 2020년도 서울지역 중등교장 자격연수 연수안내. 서울: 서울대학교 사범대학 교육행정연수원.
- 서울특별시교육청(2020). 2021 서울교육 주요업무. (서울교육 2020-110). 서울: 서울특별시교육청.
- 서정화(2008). 한국교육행정학회의 역할과 기여에 관한 고찰. *교육행정학연구*, 26(1), 119-139.
- 서정화(2017). 교직원정책의 변동. *교육정책의 역사적 변동과 전망* (pp. 404-456). 서울: 서울대학교출판문화원.
- 서정화, 이윤식, 이순형, 정태범, 한상진(2003). *교장론*. 서울: 도서출판 하우.
- 성낙돈(2008). 초등학교장의 핵심 역량에 대한 교사 인식조사 연구. *한국교원교육연구*, 25(3), 325-348.
- 손희권(2004). 교육의 자주성에 관한 헌법재판소 판례 분석. *교육행정학연구*, 22(3), 89-108.
- 송광용(1998). 지방교육행정 인력의 전문성 제고 방안. *교육행정학연구*, 16(3), 89-105.
- 송광용(2001). 지식기반사회에 부응하는 초등교육체제의 구상. *교육행정학연구*, 19(2), 45-64.

- 신정철(2014, 12월). 대학원과정의 의미와 학문탐구의 장을 구축하기 위한 담론. 한국교육행정학회 연차학술대회 발표논문, 서울: 서울교육대학교 인문관.
- 신현석(2010). 교육거버넌스 갈등의 쟁점과 과제. *교육행정학연구*, 28(4), 351-380.
- 신현석(2017). 한국 교육행정학의 정체성: 이론 탐색의 의의와 지향성. *교육행정학연구*, 35(1), 195-232.
- 신현석, 전상훈(2007). 교원승진제도 변화에 대한 역사적 신제도주의적 분석: 정책적 시사점의 탐색. *교육행정학연구*, 25(3), 129-149.
- 신현석, 주영효, 정수현(2014). 한국 교육행정학 분야 질적 연구 동향 분석. *교육행정학연구*, 32(3), 53-81.
- 안길훈(2008). 학교장 평가제도 운영 방안 탐색: 초·중등교육법 제20조(교직원의 임무)를 중심으로. *교육행정학연구*, 26(3), 151-179.
- 안병환, 성현주(2004). 학교단위 책임경영제에 관한 연구. *한국교육논단*, 3(2), 93-112.
- 양규진(2002). 초등교원 승진제도의 변천과정. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양민석, 정동욱(2015). 교장공모제 시행 학교와 학교장의 특성 분석. *교육행정학연구*, 33(1), 173-202.
- 엄문영(2018). 교원 승진제도에 대한 교사들의 경험이야기: 행동적 의사결정론의 관점에서. *학습자중심교과교육연구*, 18(10), 713 - 743.
- 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.
- 엄문영, 신윤정, 최수연, 황재운, 최인영, 한지예(2021). 리더십, 코칭 영역 프로그램 개발. 서울: 서울대학교 사범대학 교육행정연수원.
- 염철현(2002). 교사의 학생에 대한 보호·감독의무의 교육법적 검토. *교육행정학연구*, 20(4), 229-250.



- 오승희, 박세훈(2007). 학교조직 효과성의 연구경향 분석. *교육행정학연구*, 25(2), 21-44.
- 오영재(2012). 학교장의 교직원발달과정에 관한 생애사적 사례연구. *한국교육학연구*, 18(2), 295-318.
- 오욱환(2006). *교사 전문성: 교육전문가로서의 교사에 대한 논의*. 서울: 교육과학사.
- 오현석(2006). 전문성 개발과정 및 핵심요인에 관한 연구. *직업능력개발연구*, 9(2), 193-216.
- 유기웅, 정중원, 김영석, 김한별(2012). *질적 연구방법의 이해*. 서울: 박영사.
- 유길한(2018, 12월). 학교장의 한국형 직무표준: 교장의 역할 변화에 대한 이해. 한국교육행정학회 연차학술대회 발표논문, 진천: 한국교육개발원 대강당.
- 유재환(2014). 학교장 직무 역량 설정과 승진 구조와의 연계성 분석: 전라북도 중등교사를 중심으로. *교육문제연구*, 20(1), 101-123.
- 유평수(2004). 초·중등학교의 의사결정 내용 분석. *교육행정학연구*, 22(3), 159-178.
- 윤정일(2002). 교육의 질적 향상을 위한 교사양성체제의 발전 방향. *한국교원교육연구*, 19(1), 5-24.
- 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주(2015). *교육행정학원론*. 서울: 학지사.
- 이경호(2010). 교원능력개발평가 정책분석 및 발전방향 탐색. *한국교원교육연구*, 27(3), 43-68.
- 이순형(1998). 학교단위 책임경영제에 관한 연구: 미국의 경우를 중심으로. *교육행정학연구*, 16(3), 330-354.
- 이승호, 허주, 이동엽, 남인혜(2019). 2019년 교장자격 연수기관 운영평가 사업 결과 보고서. (평가보고 ER 2020-01). 진천: 한국교육개발원.
- 이용숙, 김명천(1998). *교육에서의 질적 연구: 방법과 적용*. 서울: 교육과학사.
- 이종승(2013). *교육·심리·사회 연구방법론*. 파주: 교육과학사.
- 이진권, 황재운, 안영은, 신정철(2017). 한국 교육행정학 연구의 토착화 분석: 「교육행정학연구」를 중심으로. *교육행정학연구*, 35(5), 111-138.

- 이차영(2006). 직무 명료화에 기초한 교장 평가제도의 설계. *교육행정학 연구*, 24(2), 225 - 250.
- 이찬, 윤경신, 임소현, 류지은(2017). 중등직업교육기관 학교장들이 인식하는 리더십 유형과 직무수행 특성 간 관계. *농업교육과 인적자원개발*, 49(1), 1-21.
- 이향식 외(2015). *신규학교장을 위한 학교경영 매뉴얼*. 서울: 서울대학교 사범대학 교육행정연수원.
- 이형행(1983). *교육행정: 이론적 접근*. 서울: 문음사.
- 이호준, 문찬주, 정동욱(2018). 학교 자율화 정책에 따른 학교 자율성 변화 및 성취도 제고 효과 분석: PISA 2006~2015 분석을 중심으로. *교육행정학연구*, 36(3), 67-89.
- 임선빈(2015). 학교역할에 관한 구성원의 인식- 폐교위기 극복과정에서 살펴본 학교역할. *교육행정학연구*, 33(4), 53-79.
- 임연기(2003). 한국 교육행정학의 학문적 특성과 과제. *교육행정학연구*, 21(1), 331-353.
- 전미정, 박수정(2013). 교원능력개발평가의 결과와 학교 특성에 대한 탐색적 연구. *한국교원교육연구*, 30(1), 179-200.
- 전제상(2009). 다원적 교원평가제의 일원화 가능성 및 방안 탐색. *한국교원교육연구*, 26(2), 387-410.
- 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.
- 정일화(2008). 교장의 직무기준 개발에 관한 연구. *교육학연구*, 46(3), 193 - 218.
- 정제영, 이희숙(2015). 교원의 전문성 계발 노력 실태 및 영향요인 탐색. *교육행정학연구*, 33(1), 1-23.
- 정혜주, 민윤경, 신정철(2017). 학교장의 생애 발달과정 및 특성 연구. *아시아교육연구*, 18(3), 489-512.
- 조경원, 한유경, 서경혜, 조정아, 이지은(2006). 학교행정이 핵심역량강화

- 프로그램 개발을 위한 요구분석. *교육행정학연구*, 24(2), 251-274.
- 조대연, 박용호, 김벼리, 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: 줄기세포?. *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(2004). 한국과 미국의 학교장 양성과 전문직적 능력개발에 관한 비교연구. *한국교원교육연구*, 21(3), 393-413.
- 주삼환(2005). *미국의 교장: 미국의 교육행정과 교장론*. 서울: 학지사.
- 주삼환, 이석열, 이미라(2007). 교장의 직무수행 척도 개발. *한국교원교육연구*, 24(1), 197 - 220.
- 주영호(2019). 질적 연구방법을 활용한 교장의 진정성 리더십 의미 구조 분석. *교육행정학연구*, 37(1), 31-62.
- 주현준(2007). 학교장 리더십 역량의 상대적 중요도 분석. *교육행정학연구*, 25(3), 85-105.
- 주현준(2011). 초등학교장의 다면적 리더십 측정도구 개발. *초등교육연구*, 24(2), 213-235.
- 주현준(2014). 학교장 리더십의 어두운 면(Dark Side)에 관한 연구. *교육정치학연구*, 21(4), 97-120.
- 주현준(2020). 교장리더십에 관한 양적연구의 문제와 과제: 연구방법을 중심으로. *교육행정학연구*, 38(2), 113-136.
- 주현준, 김태연, 남지연, 이쌍철(2013). 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 메타분석. *교육행정학연구*, 31(1), 133-157.
- 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.
- 최희경(2008). 질적 자료 분석 소프트웨어(NVivo2)의 유용성과 한계: 전통적 분석방법과 NVivo2 분석방법의 비교. *정책분석평가학회보*, 18(1), 123-151.
- 하동엽, 김갑성(2017). 교원능력개발평가제 정책수용도 영향요인과 정책수용도와의 영향관계 분석. *교육행정학연구*, 35(1), 263-285.
- 한국교육개발원(2021). 「한국교육개발원 교육여론조사(KEDI POLL 2020)」 결과 발표.
- 한국교육행정학회(2003). *교육개혁론*. 서울: 도서출판 하우.
- 한국교육행정학회(2018). 학교행정가의 전문성과 리더십. 2018년 한국교육행정학회 연차학술대회 자료집.
- 한국연구재단(2019). *윤리적인 연구 출판을 위한 국제 규범*. 대전: 한국연구재단.
- 한국연구재단(2020). *대학의 연구윤리 확립을 위한 길잡이*. 대전: 한국연구재단.
- 한국인문학총연합회, 한국연구재단(2014). 인문사회분야 연구윤리 매뉴얼.
- 허병기(1994). 교직성격 고찰: 교직의 전문직성에 관한 반성적 논의. *교육학연구*, 32(1), 49-77.
- 홍창남(2010). 교육전문직의 역할 재구조화 방향 탐색. *교육행정학연구*, 28(2), 205-231.
- 홍창남, 이쌍철, 곽경련, 조성구(2009). 초등학교의 공문서 처리 실태 분석. *교육행정학연구*, 27(4), 277-301.
- 황재운, 이진권, 안영은(2018a). 교육행정학 개론서의 구성 분석: 목차와 하위영역 비중을 중심으로. *교육행정학연구*, 36(5), 191-218.
- 황재운, 이진권, 안영은, 신정철(2018b). 한국 교육행정학 지식기반의 변화 분석: 교육행정학 개론서의 이론 및 모형을 중심으로. *교육행정학연구*, 36(3), 145-175.

- Aiken, J. A. (2002). The socialization of new principals: another perspective on principal retention. *Education Leadership Review, 3*(1), 32-40.
- 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.
- Antonucci, T. C., Lansford, J. E., Schaberg, L., Smith, J., Baltes, M., Akiyama, H., Takahashi, K., Fuhrer, R., & Dartigues, J. F. (2001). Widowhood and illness: a comparison of social network characteristics in France, Germany, Japan, and the United States. *Psychology and aging, 16*(4), 655-665.
- Assor, A., & Oplatka, I. (2003). Towards a comprehensive conceptual framework for understanding principals' personal professional growth. *Journal of educational administration, 41*(5), 471-497.
- 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.
- Barth, R. S. (1986). Principal centered professional development. *Theory Into Practice, 25*(3), 156 - 160.
- Barth, R. S. (1988). School: a community of leaders. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 23-44). New York: Teachers College Press.
- Beck, L., & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: metaphorical themes, 1920s-1990s*. New York: Teachers College Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- 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.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2008). *The craft of research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2008). Shiftwork: a chaos theory of careers agenda for change in career counselling. *Australian Journal of Career Development*, 17(3), 63–72.
- Broderick, P., & Blewitt, P. (2003). *The life span: human development for helping professionals*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Brown, K. (2005). Pivotal points: history, development, and promise of the principalship. In F. W. English (Ed.), *Sage handbook of educational leadership* (pp. 109–141). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, M. (2014). *Understanding the pursuit of higher education among active-duty military personnel in the face of deployment, using the lens of Schlossberg's transition theory*. Unpublished doctoral dissertation. University of Nebraska.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2008). *Handbook of counseling psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Caplan, G. (1976). The family as support system. In G. Caplan & M. Killilea (Eds.), *Support systems and mutual help: multidisciplinary*

- exploration* (pp. 19–36). New York: Greene & Stratton.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cheney, G. R., & Davis, J. (2011). *Gateways to the principalship: state power to improve the quality of school leaders*. Washington, D.C.: Center for American Progress.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (2002). *Getting the most out of college*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Chu, H., & Cravens, X. C. (2012). Principal professional development in China: Challenges, opportunities, and strategies. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 178–199.
- Clark, M. C., & Caffarella, R. S. (2011). *An update on adult development theory: new ways of thinking about the life course*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clarcken, R. H. (2005, April). *Comparing Ontogenetic and Phylogenetic Stages of Human Development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec.
- Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: school principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92–109.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., & Day, A. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cooley, V. E., & Shen, J. (2003). School accountability and professional job responsibilities: a perspective from secondary principals. *NASSP bulletin*, 87(634), 10–25.

- Coso Strong, A., Smith-Orr, C., Bodnar, C., Lee, W., Faber, C., & McCave, E. (2018, January). *Using a critical incident-centered transition theory framework to explore Engineering Education research faculty transitions*. Paper presented at the 2018 ASEE Annual Conference and Exposition, Salt Lake City, UT.
- Creighton, T. (2005). *Leading from below the surface: a non-traditional approach to school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration, 44*(4), 310-325.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Daly, J., & Lumley, J. (2002). Bias in qualitative research designs. *Australian & New Zealand Journal of Public Health, 26*(4), 299-299.
- 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. (1998). Superintendents' perspectives on the involuntary departure of public school principals: the most frequent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly,*



- 34(1), 58-90.
- 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.
- De Groot, E. V. (2002). Learning through interviewing: students and teachers talk about learning and schooling. *Educational psychologist*, 37(1), 41-52.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: a user friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dimmock, C., & Walker, A. (1998). Comparative educational administration: developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 558-595.
- 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.
- Feldman, R. S. (2006). *Development across the life span*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fogarty, R. J., & Pete, B. M. (2004). *The adult learner: some things we know*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Fullan, M. (2014). *The principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gibson, D. E. (2003). Developing the professional self-concept: role model construals in early, middle, and late career stages.

- Organization science*, 14(5), 591-610.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Greer, M. Y. (2003). *Professional development and capacity: three different perspectives*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin.
- Greller, M. M., & Stroh, L. K. (2004). Making the most of late-career for employers and workers themselves. *Organizational Dynamics*, 33(2), 202-214.
- Griffith, F. (1979). *Administrative theory in education*. Midland, Michigan: Pendell Publishing Company.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills: explaining patterns in principal's time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793.
- Grissom, J. A., Mitani, H., & Woo, D. S. (2019). Principal preparation programs and principal outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 73 - 115.
- Hale, E., & Moorman, H. (2003). *Preparing school principals: a national perspective on policy and program innovations*. Washington, D. C.: Institute for Educational Leadership.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, *32*(1), 5-44.
- 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.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1994). Introduction: exploring the impact of principal leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, *5*(3), 206-217.
- Hallinger, P., & Truong, D. T. (2014). Exploring the contours of context and leadership effectiveness in Vietnam. *Leading and Managing*, *20*(2), 43 - 59.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Heck, R. (1996). Leadership and culture: conceptual and methodological issues in comparing models across cultural settings. *Journal of Educational Administration*, *34*(5), 74-97.
- Henig, R. M. (2010). The post-adolescent, pre-adult, not-quite-decided life stage. *The New York Times Magazine*, *22*, 30-37.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2007). Learning to lead: what gets taught in principal-preparation programs. *Teachers College Record*, *109*(1), 244-274.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Honig, M. I. (2006). *New directions in education policy implementation: confronting complexity*. New York: State University of New York Press.
- Houle, J. C. (2006). Professional development for urban principals in underperforming schools. *Education and urban society*, *38*(2),

142-159.

- Hudson, F. M. (1991). *The adult years: mastering the art of self-renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists: between ethical conduct and regulatory compliance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education, 118*(2), 282.
- Kafka, J. (2009). The principalship in historical perspective. *Peabody Journal of Education, 84*(3), 318 - 330.
- Koelsch, L. E. (2013). Reconceptualizing the member check interview. *International journal of qualitative methods, 12*(1), 168-179.
- Lazarus, R. S. (1980). The stress and coping paradigm. In L. A. Bond & J. C. Rosen (Eds.), *Competence and coping during adulthood*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management, 40*(1), 5-22.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: how leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leonard, J. C. (2010). *Finding the time for instructional leadership: management strategies for strengthening the academic program*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Lerner, R. M., & Busch-Rossnagel, N. A. (2013). *Individuals as producers of their development: a life-span perspective*. New York: Academic Press.

- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- 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.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: a sociological study*. London: The University of Chicago Press.
- Maguire, T. F. (1970). *Exchange and interaction in academic departments*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- 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. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Murphy, J. (2005). Unpacking the foundation of ISLLC standards and

- addressing concern in the academic community. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 154-191.
- Murphy, J., & Walberg, H. J. (2002). Educational leadership reports and recommendations from a national invitational conference. *The LSS Review*, 1(2), 1-3.
- Neugarten, B. L., & Neugarten, D. A. (1987). The changing meanings of age. *Psychology today*, 21(5), 29-33.
- Norberg, K. (2019). The Swedish national principal training programme: a programme in constant change. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 5-14.
- Norris, N. (1997). Error, bias and validity in qualitative research. *Educational action research*, 5(1), 172-176.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- OECD(2019). *TALIS 2018 results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Oplatka, I. (2010). Principals in late career: toward a conceptualization of principal's tasks and experiences in the pre-retirement period. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 776-815.
- Pannell, S., Peltier-Glaze, B., Haynes, I., Davis, D., & Skelton, C. (2015). Evaluating the effectiveness of traditional and alternative principal preparation programs. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 1(2), 1-28.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7), 48-54.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21.
- Pendleton, K. J. (2007). *Using Schlossberg's transition theory to identify coping strategies of welfare recipients attending postsecondary institutions*. Unpublished doctoral dissertation. University of Louisville.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory, method and practice* (pp. 283-304). London: Sage.
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213-232.
- Pierce, P. R. (1935). *The origin and development of the public school principalship*. Chicago: University of Chicago Press.
- Punch, K. F. (2014) *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reames, E. (2010). Shifting paradigms: redesigning a principal preparation program's curriculum. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(12), 436-459.
- 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.

- Rousmaniere, K. (2007). Go to the principal's office: toward a social history of the school principal in North America. *History of Education Quarterly*, 47, 1-22.
- 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.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Schiavone, V., & Gentry, D. (2014). Veteran-students in transition at a Midwestern university. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(1), 29-38.
- 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. (1984). *Counseling adults in transition*. New York: Springer Publishing Company.
- Schlossberg, N. K. (1990). Training counselors to work with older adults. *Generations: Journal of the American Society on Aging*, 14(1), 7-10.
- 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.



- Schmitt, C. A., & Schiffman, R. (2019). Perceived needs and coping resources of newly hired nurses. *SAGE open medicine*, 7, 1-9.
- Schwandt, T. A. (2014). *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sebastian, J., Camburn, E. M., & Spillane, J. P. (2018). Portraits of principal practice: time allocation and school principal work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 47 - 84.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers college press.
- Shin, J. C. (2020, December). *Teacher's work conditions and career development in S.Korea*. Paper presented at the National Chengchi University lecture of the Online Course, Taiwan, Republic of China.
- Sieber, J. E (1998). Planning ethically responsible research. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 127-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spall, S. (1998). Peer debriefing in qualitative research: emerging operational models. *Qualitative inquiry*. 4(2), 280-292.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: the role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 47-64). New York: State University of New York Press.
- Srivastava, A., & Thomson, S. B. (2009). Framework analysis: a qualitative methodology for applied policy research. *JOAAG*, 4(2), 72-79.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*.

New York: The Guilford Press.

- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution. *British journal of guidance and counselling, 9*(2), 194-201.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative research journal, 11*(2), 63-75.
- Taylor Backor, K., & Gordon, S. P. (2015). Preparing principals as instructional leaders: perceptions of university faculty, expert principals, and expert teacher leaders. *NASSP Bulletin, 99*(2), 105-126.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (2019). *Career development: a life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Routledge.
- Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration, 44*(4), 297-309.
- 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.
- Whitaker, K. S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: an international perspective. *Journal of Educational Administration, 41*(1), 37 - 54.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office: an ethnography*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. Walnut Creek,

CA: AltaMira.

Young, P. G., Sheets, J. M., & Knight, D. D. (2005). *Mentoring principals: frameworks, agendas, tips, and case stories for mentors and mentees*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

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.

## [참고법령]

고등교육법  
교과용도서에 관한 규정  
교원 등의 연수에 관한 규정  
교원 등의 연수에 관한 규정 시행규칙  
교원자격검정령  
교육공무원 승진규정  
교육공무원법  
교육공무원임용령  
교육기본법  
국가공무원법  
대한민국헌법  
사립학교법  
생명윤리 및 안전에 관한 법률  
서울대학교 연구윤리 지침  
초·중등교육법  
초·중등교육법 시행령  
학교보건법

## [웹사이트]

교육부	<a href="https://www.moe.go.kr">https://www.moe.go.kr</a>
국립국어원	<a href="https://www.korean.go.kr">https://www.korean.go.kr</a>
법제처	<a href="http://www.moleg.go.kr">http://www.moleg.go.kr</a>
서울대학교 교육행정연수원	<a href="https://naea.snu.ac.kr">https://naea.snu.ac.kr</a>
서울대학교 eTL	<a href="http://etl.snu.ac.kr">http://etl.snu.ac.kr</a>
한국교육개발원	<a href="https://www.kedi.re.kr">https://www.kedi.re.kr</a>
한국교육개발원 교육통계서비스	<a href="https://kess.kedi.re.kr/index">https://kess.kedi.re.kr/index</a>
Merriam-Webster	<a href="https://www.merriam-webster.com">https://www.merriam-webster.com</a>
North Dakota Council of Educational Leaders	<a href="https://www.ndcel.org">https://www.ndcel.org</a>
Web of Science	<a href="http://www.webofknowledge.com">http://www.webofknowledge.com</a>



## <부록 1> 교장·원장 자격연수 표준교육과정

영역	핵심 역량	정의 및 역량 요소	주제(예시)	비율 (%)
	성찰	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교원으로서 가져야할 기본소양과 자질을 이해하고, 자신의 교육활동에 대해 성찰하는 역량</li> <li>- 교육 철학, 교직 윤리, 자기 관리, 교직 생애 관리, 교직원</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 인문학 소양</li> <li>▫ 교육관, 사회관, 교직원</li> <li>▫ 생애 주기 자기관리</li> <li>*성희롱·성폭력 예방교육</li> </ul>	5-15
기본 역량	교장 리더십	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 미래 사회 비전 및 국가 교육정책을 이해하고, 교장으로서 교육 환경 변화에 대응하는 역량</li> <li>- 세계 교육 동향, 교육 정책, 교육 현안, 사회 및 환경 변화 대응</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 미래 사회 및 환경 변화와 교육</li> <li>▫ 세계 주요국 교육 동향</li> <li>▫ 교육정책 및 교육 현안</li> <li>▫ 교육 혁신 사례</li> <li>▫ 민주시민교육</li> <li>▫ 문제 해결을 위한 소통</li> </ul>	10-15
	(자율)		<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 연수기관 자율 편성</li> </ul>	15-20
영역 소계				30-50

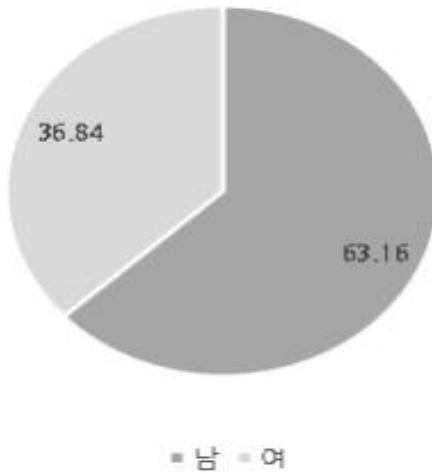
영역	핵심 역량	정의 및 역량 요소	주제(예시)	비율 (%)
	교육 기획	○ 학교의 비전과 목표를 수립하고, 교육 혁신 전략 및 성과를 관리하는 역량 - 교육 혁신, 학교교육 계획, 성과 관리, 학교문화 구축	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 학교교육 비전 및 목표 관리</li> <li>▫ 국내외 학교교육 혁신 사례</li> <li>▫ 수업혁신 지원 사례</li> <li>▫ 다문화 교육</li> <li>▫ 학교 폭력 예방 및 대응</li> <li>▫ 학생 인권 존중</li> <li>*자살예방 및 위기관리</li> <li>역량강화 교육</li> <li>*아동학대 예방 및 신고 의무자 교육</li> <li>*장애이해교육(장애인학대 예방 및 신고 교육 포함)</li> <li>▫ 교직원 인사 관리</li> </ul>	15-20
전문 역량	조직· 인사 관리	○ 학내 인사 및 조직을 관리하고, 학내 제반 상황과 분쟁을 조정·해결하는 역량 - 인사 관리, 조직 관리, 갈등 관리, 분쟁 조정	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 학교 조직 관리</li> <li>▫ 동기부여 및 조직 혁신</li> <li>▫ 학내 갈등 관리</li> <li>▫ 교육활동 침해 예방 및 대응</li> <li>*성희롱·성폭력 사건처리</li> <li>역량강화 교육</li> <li>▫ 학교 사무 관리</li> </ul>	10-15
	학교 경영	○ 학교의 최고 대표자로서 학교업무를 통할하고 학교 경영을 혁신하는 역량 - 시설 관리, 재무·회계 관리, 교육법 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 학교 시설·설비 관리</li> <li>▫ 학교 재무·회계 관리</li> <li>▫ 학교 운영 관련 법규</li> <li>▫ 학부모 학교 운영 참여</li> <li>▫ 지역사회 자원 활용</li> <li>*안전교육</li> </ul>	10-15
	(자율)		▫ 연수기관 자율 편성	15-20
영역 소계				50-70

출처: 교(원)장·교(원)감·수석교사·정교사 자격연수 표준교육과정, 교육부고시 제2019-179호(별표 5)

## <부록 2> 연구참여자 정보 요약

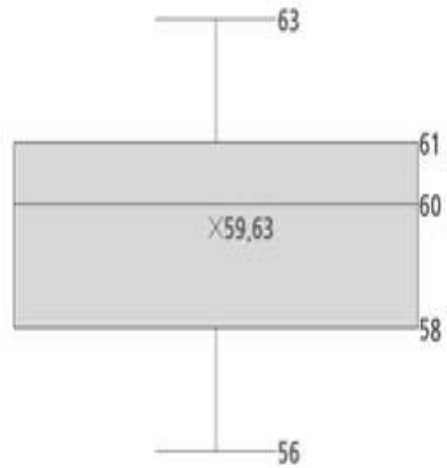
[성별]

(단위: %)



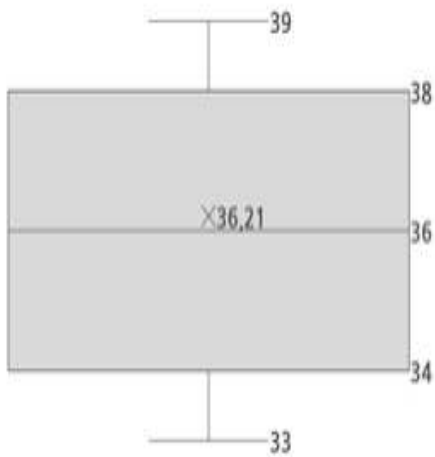
[연령]

(단위: 세)



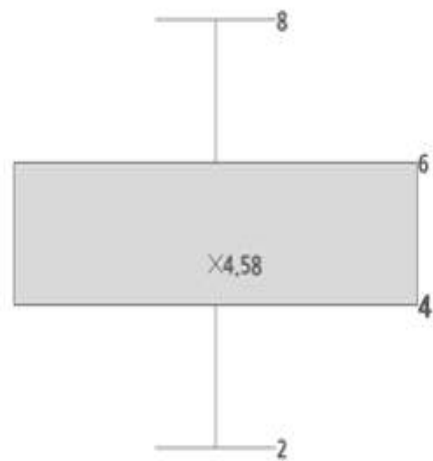
[교직경력]

(단위: 년)



[학교장 경력]

(단위: 년)





## <부록 3> 면담 질문지

범주	질문
학교장 승진 임용 경험	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장으로 승진 임용하기 위해서 어떤 준비를 하셨나요?</li> <li>• 학교장이 되기까지 어떤 경력을 거치셨나요?</li> <li>• 학교장 승진 임용 경험이 일상생활에 미친 영향에는 어떤 것들이 있으셨나요?</li> </ul>
잠재 자산의 활용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장으로 승진하고자 했던 계기는 무엇인가요?</li> <li>• 학교장이 되고 나서 학교장 전문성 발달의 필요성을 느꼈던 경험에는 어떤 것들이 있으신가요?</li> <li>• 학교장 승진 임용 후, 직무와 역할 측면에서 어떤 점이 달라지셨나요?</li> </ul>
상황	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장이 되기 전에 학교장 전문성 발달을 위한 노력을 수행하신 경험에는 어떤 것이 있으신가요?</li> <li>• 학교장이 된 시기를 전후해 학교장 전문성과 별도로 인생의 다른 부분에서 발생한 스트레스는 무엇이었나요?</li> <li>• 학교장이 되고 나서 학교장 전문성 발달에 대해 어떻게 바라보셨나요?</li> </ul>
자아	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교장 전문성과 관련해 스스로의 장점은 무엇이라고 보시나요?</li> </ul>

---

**범주****질문**

---

- 학교장 전문성과 관련해 스스로의 단점은 무엇이라고 보시나요?
- 학교장 전문성 발달에 영향을 줬던 개인적인 특성은 무엇인가요?
- 학교장이 되고 난 후, 학교장 전문성 발달을 위한 지원을 어떤 방식으로 받으셨나요?
- 학교장 전문성 관련 롤모델이 있었다면, 어떠한 이유에서 롤모델로 삼으셨나요?

**지원**

- 학교장이 되고 나서 학교장 전문성 발달과 관련된 모임을 가지셨다면, 해당 모임의 참여나 활동에 있어 어려움은 없으셨나요?
- 학교장이 되고 난 뒤에 이루어진 지원들이 학교장으로서의 전문성을 발달시키는 데 도움이 됐다고 여기신다면, 어떤 측면에서 도움이 되었다고 생각하시나요?

**전략**

- 학교장이 되면서 학교장 전문성 발달을 위하여 선택했던 구체적인 전략에는 어떤 것들이 있으셨나요?

---

**시간에  
따른  
변화**

- 학교장 경력이 쌓임에 따라 학교장 전문성이 갖는 의미가 달라졌다면, 전과 비교해 어떤 차이가 있었나요?
  - 학교장 전문성 발달 관련 지원 중에서 학교장 경력이 쌓이면서 달라진 것이 있었나요?
  - 학교장 경력이 쌓이면서 학교장 전문성 발달에 대한 전략은 어떻게 달라지셨나요?
-



Abstract

An Analysis of  
the School Principal's  
Transition of Professionalism

- Focusing on the Transition from Normative  
to Practical Professionalism -

Hwang, Jae Woon

Major Advisor: Shin, Jung Cheol, Ph.D.

Educational Administration

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to shed light on the professionalism of school principal in terms of normative and practical. Also, this study explores the school principal's transition of professionalism based on the time of promotion. The following research questions were designed to achieve the purpose of this study.

First, what is the significance of school principal's promotion

regarding professionalism?

Second, what is the 4S system held by the school principal in relation to the development of practical professionalism?

Third, how does the school principal's 4S system related to the development of practical professionalism change over time?

In order to address these research problems, qualitative research methodologies were employed. Prior to conducting qualitative research, the research was requested the Seoul National University Institutional Review Board to review the research. After receiving a notification that the review had been approved (IRB No. 2011/001-014), the participants were recruited. 19 participants were recruited to meet the criteria for selecting participants such as 'locations', 'school-level', 'types', 'external recognition'. In this process, the sample collection was centered on purposeful sampling, but the snowballing sampling was concurrently conducted. The acquisition of consent to participate in the study was made using a non-face-to-face method, and the interview was also conducted through non-face-to-face.

For the analysis of the data, this study employs framework analysis.

Prior to the collection and analysis of data, a theoretical framework was constructed based on Schlossberg's transition theory. To validate the findings, 'triangulation', 'member check', 'peer debriefing' was carried out. Followings are the major findings of this study.

First, being a school principal was recognized as achieving normative professionalism rather than practical professionalism. It was found that the meaning of recognition given by the qualified position was mainly inherent. The effect of being a school principal has been shown throughout everyday life, highlighted by the correction of behavior in line with the position. This is relatively associated with normative

professionalism.

Second, the 'assets' related to the development of practical professionalism of the school principal were found to have four factors: 'Situation', 'Self', 'Support', and 'Strategies'. Changes in the role linked to the job, reenactment of similar experiences experienced in the previous position of the school principal, and stress as the school principal were found to be factors in the 'Situation'. It gradually recognizes the responsibility of the school principal for all decisions and the role it achieves through its realization, and gradually identifies the duties that the school principal can perform uniquely. The 'Self' has been found to be particularly close to the development of practical professionalism of the school principal in terms of age and family environment. The tendency to place importance on a long teaching career in school has emerged regardless of whether or not they are from educational supervisors. The school principal was subsequently found to receive four types of 'Support' based on the attributes of the entity providing support and its relationship to it. However, it turned out that efforts to survive were made at the same time in the absence of customized support for the development of practical professionalism of the school principal. 'Strategies' have been summarized by factors such as information seeking, direct action, inhibition of action, intrapsychic behavior. After recognizing that there was a limit to how individuals learned everything and solved it, they used various 'Strategies'.

Third, the 4S system related to the development of practical professionalism of the school principal changed with the accumulation of career. In relation to the 'Situation', the school principal shifted his or her attention to the issue of human relations among members of the school, breaking away from the clerical work and administrative

regulations that was interested in. As time goes by regarding the 'Self', the positive self of the 'school master' and the negative self of the 'marginalized person' have been found to confront each other. In the case of 'Support', changes over time were not noticeable compared to other factors, and regardless of the school principal's career, they still heavily relied on official training centered on the Office of Education. Finally, in terms of 'Strategies', a tendency to become more flexible compared to the past has been found.

Based on these results, policy suggestions for the school principal's successful transition of professionalism were presented as follows. First, there is a need for policy efforts to reduce the change in perceptions in the transition of school principal's professionalism. Second, it is necessary to seek individualization by deviating from uniform support for the entire school principal group. Third, support is requested to strengthen the continuity of mentoring programs consistent with the career of school principal. Fourth, there is a need for the development of practical professionalism of the school principal support policies to be devised in consideration of the school principal under the influence of the institutional context. Fifth, in the long term, a minimum job standards-related initiative is necessary to ensure that the normative and practical professionalism of the school principal is aligned, and needs to be linked to legal qualification standards.

**keywords:** school principal's professionalism, normative professionalism, practical professionalism, transition of professionalism, Schlossberg's transition theory, framework analysis

**Student Number:** 2017-39955