creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사 학위논문

# 학교교육과정 거버넌스를 중심으로 한 일반고 부장교사의 행위주체성 탐색

2023년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 교육사회학전공
김영득

# 학교교육과정 거버넌스를 중심으로 한 일반고 부장교사의 행위주체성 탐색

지도교수 유 성 상

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육사회학전공
김영득

김영득의 석사 학위논문을 인준함
2023년 1월

| | | |
|---|---|---|
| 위 원 장 | 소 경 희 | (인) |
| 부 위 원 장 | 조 현 명 | (인) |
| 위 원 | 유 성 상 | (인) |

# 국문초록

본 연구는 교육환경 변화로 인해 점차 역할과 직무수행의 부담이 커지고 있는 부장교사에 대한 탐구로써 수행되었다. 부장교사에 관하여 교육활동과 행정업무 사이의 역할갈등과 교사 정체성의 문제가 지속적으로 제기되어 왔다. 최근엔 보직을 피하는 현상이 심화되어 기간제 교사에게 부장교사직이 배정되는 경우가 다발했다. 부장교사 기피의 구조적 연원을 파악하기 위하여 부장교사란 무엇이며 어떤 일을 하는지, 부장교사 직을 수행하는 사람들은 어떤 특성이 있는지에 관한 질적연구를 수행하였다. 연구를 위하여 비교적 균질한 교사들로 구성된 경기도 사립 일반계 고등학교 부장교사들이 연구 참여자로 모집되었으며, 참여관찰과 심층면접으로 자료를 취합하였다.

연구 결과, 부장교사는 학교행정업무의 주관자이자 학교조직의 중간관리자, 교과 교사로서 다양한 업무를 수행하고 있었다. 전 교사가 행정부서와 담임부서로 나뉘어 직무를 수행하는 가운데 부장교사가 각 부서의 장으로서 학교교육과정 운영계획서에 의거하여 행정업무를 총괄하고 있었다. 부장교사에게는 쉽지만 상급기관의 관리감독이 엄격한 업무, 난이도가 높고 생소한 업무, 영역이 방대하고 복잡한 업무, 학교 내의 인간관계의 작용으로 어려움이 발생하는 업무가 있었다. 또한 중간관리자로서 부장교사는 학교 내의 불만과 민원, 그리고 문제 제기를 수용하며 관리자와 교사 사이의 의견을 중재하는 역할을 하고 있었다. 교사들의 상충하는 견해로 인해 업무 추진에 어려움이 발생하기도 한다. 행정업무 책임자이자 학교조직의 중간관리자로서 부장교사들은 전 교직원의 학교 운영에 대한 관심과 참여를 요청했다. 또한 교과 담당 교사로서도 수업에 적극성을 발휘해 행위주체성을 성취하는 교사도 있었다. 부장교사의 교과 수업에는 다른 교사들의 수업 부담 경감을 위한 협력이 필수적이었다.

부장교사의 행위주체성의 구성요소를 살핀 결과, 과거의 회고적 차원에서는 가치관과 정체성을 형성한 생애사적 맥락과 교사 자신의 교육경험들로 인한 책무성과 관계성 형성이 도출되었다. 현재의 평가적 차원에서는 비협력적 학교문화, 학교 내의 갈등 구조, 방대한 업무와 그에 비하여 부족한 지원 및 보상을 경험하고 있었다. 미래의 투영적 차원에서는 단기

목표로서 자신의 부서의 당면한 업무를 추진하고, 문제를 해결하는 것에 집중하고 있었다. 장기적으로는 자신의 직무수행에 대한 보상체계를 마련해나가는 가운데, 교사들의 협력과 참여를 이루길 희망하고 있었다.

부장교사들의 행위주체성이 실제로 성취되는 과정을 탐색하였다. 부장교사의 직무수행은 그들이 책임지고 있는 학교교육과정 각 분야를 중심으로 이루어진다. 학교교육과정은 학교장의 교체, 부장교사의 교체, 학기 순환 등의 주기적 변화를 겪는다. 또한 교사들의 협력을 통한 학교교육과정 운영은 거버넌스의 형태로 이루어지고 있었다. 학습자의 교육과정 선택권을 다양화하는 협의의 학교교육과정 편성에서는 과목의 개설 및 교사 정원 산정에 교사들의 협력과 동의가 요구되는 형식의 거버넌스가 형성되었다. 또한 학교교육과정 거버넌스를 통해 학교별로 상이한 정책대응을 보여주었으며, 교사 편익에 따른 정책에 대한 소극적 반응도 관측되었다.

본 연구가 개념화한 부장교사의 행위주체성은 학교관리자·동료교사·학습자·학부모와 폭 넓게 상호작용을 하며, 학습자의 권리를 현실에 재현하는 실천행위의 총화로서의 학교교육과정을 성찰함으로써 성취되는 것이다. 이것은 다른 교사들과의 거버넌스를 효과적으로 중재할 수 있으며, 자신의 행위가 사회적으로 미칠 수 있는 영향력을 이해하고 직무의 전문성을 향상시키기 위한 자기만의 보상체계를 마련할 수 있도록 한다. 부장교사 행위주체성의 성취 조건 및 특성으로 관계성이 주로 지목되었다. 연구의 배경이 된 부장 기피 현상은 국가교육과정을 학교교육과정에, 학교 관리자와 학습자들을 교사에 매개하는 부장교사들이 내부의 비판과 문제제기로 관계성을 훼손당했을 때 강하게 나타난다. 이런 점을 극복하고 부장교사 직을 수행하는 경우 그들은 교사로서의 자아-원 정체성 영역에 머무르지 않고 학교 내의 사회적 상호작용을 통해 사회적 가치를 내면화함으로써 집단적 행위주체성을 형성한다. 부장교사의 생태적 경험은 심층에 국가교육정책 수행이라는 실재적 요소에 따라 학교교육과정 운영이라는 현상의 발생으로 이루어지며, 부장교사의 교육 지원 행정업무를 교사들이 실제 수행하는 체제로 인하여, 같은 학교교육과정 거버넌스에 대한 직군별 상이한 인식을 형성한다.

주요어 : 학교교육과정, 학교 거버넌스, 부장교사, 행위주체성
학 번 : 2021-27792

# 목 차

**제 1장 연구의 필요성 및 목적 ····· 1**

**제 2장 선행연구 및 이론적 배경 ····· 7**

제 1절 부장교사에 대한 선행연구 검토 ····· 7

제 2절 부장교사에 대한 이론적 접근 ····· 10

1. 부장교사의 지위와 직무 ····· 10
2. 부장교사의 편재와 배치 ····· 13
3. 학교 행정업무 과중과 해결의 어려움 ····· 15
4. 부장교사 지원 및 보상 ····· 17

제 3절 교사 행위주체성 ····· 19

1. 행위주체성과 생태학적 관점 ····· 20
2. 교사 행위주체성에 대한 접근 ····· 23
3. 교사 행위주체성 선행연구와 한계 ····· 30

**제 3장 연구방법 ····· 34**

제 1절 연구 참여자의 구성과 맥락 ····· 35

1. 연구 현장 맥락 ····· 35
2. 연구참여자 맥락 ····· 38
3. 연구 참여자의 동질성과 이질성 ····· 41
4. 연구자의 이해 ····· 43

제 2절 자료의 수집 및 분석 ····· 46

1. 참여관찰 및 면담 ····· 46
2. 질적 기술, 분석, 해석 ····· 49

제 3절 연구의 한계점 ····· 51

**제 4장 부장교사 행위주체성의 구성요소 탐색 ····· 52**

제 1절 부장교사의 직무와 생활 ····· 52

1. 행정업무 주관자로서의 부장교사 ····· 53
2. 부장교사들의 행정업무 특성과 인식 ····· 64

3. 학교조직의 중간관리자로서의 부장교사 ····· 66
4. 학교조직의 중간관리자로서의 역할에 대한 부장교사의 인식 ·····70
5. 교사로서의 부장교사의 수업활동과 인식 ·····73
제 2절 부장교사 행위주체성의 구성요소 ·····77
1. 과거의 반복적 차원 : 생애사와 교육 경험 ·····77
2. 현실-평가적 차원 ·····80
3. 부장교사의 장·단기 미래 투영 ·····87
제 3절 부장교사 행위주체성의 구성요소 ·····94

**제 5장 부장교사의 행위주체성 성취 조건과 관계적 특성 ·····97**
제 1절 부장교사 행위주체성의 성취 조건 ·····97
1. 학교교육과정의 주기적 변환 ·····97
2. 교사조직의 학교교육과정 참여와 거버넌스 ·····102
3. 교사교육과정 ·····103
4. 거버넌스에 따른 학교 간 교육과정 분화 ·····105
제 2절 부장교사 행위주체성의 출현과 변화 ·····114
1. 부장교사 행위주체성의 형성과 정의 ·····114
2. 부장교사 행위주체성의 관계적 특성 ·····119

**제 6장 논의 및 결론 ·····124**
제1절 종합논의 ·····124
제2절 결론 ·····128

참고문헌 ·····131

# 표 목 차

〈표 2-1〉 이성회의 생태학적 교사 행위자성 개념모델 평가와 비판 ·····26
〈표 3-1〉 연구참여자 정보 및 면담방식 ·····38
〈표 3-2〉 반구조화된 면담 질문지 ·····48
〈표 4-1〉 A고등학교 교무업무조직표 ·····53
〈표 4-2〉 A고등학교 행정업무 특성에 따른 분류 ·····65
〈표 4-4〉 법정교원의무연수 목록 ·····86
〈표 4-4〉 고교학점제 대비에 따른 A고등학교 2학년 학급별 수강 과목 현황표 ·····90
〈표 5-1〉 블록타임제 시간표 적용 전, 2020학년도 3학년 분반 교과시간 편성표 ·····99
〈표 5-2〉 고교학점제 적용에 따른 A고등학교의 2022학년도 3학년 학급 블록타임제 교과시간 편성표 ·····100
〈표 5-3〉 A고등학교교육과정 편제표 일부 ·····108
〈표 5-4〉 C고등학교교육과정 편제표 일부 ·····109
〈표 5-5〉 D고등학교교육과정 편제표 일부 ·····110
〈표 5-6〉 E고등학교교육과정 편제표 일부 ·····111

# 그 림 목 차

[그림 2-1] 3단계로 구분한 형태발생론과 하향·중도·상향 융합 ·····21
[그림 2-2] 교사행위자성 개념모델 ·····27
[그림 2-3] 관계적 교사행위자성 개념모델 ·····27
[그림 2-4] 교사 행위주체성 형성모델 ·····29
[그림 4-1] A고등학교 학교교육과정 운영계획서 일부 ·····58
[그림 4-2] 부장교사 행위주체성 개념모델 ·····95
[그림 5-1] Archer의 〈층화된 인간 존재의 실재론적 발달 해설 모델〉 ·115
[그림 5-2] 연구참여자 김경민의 층화된 실재론적 발달 변화 경험 ·····118
[그림 4-2] 부장교사 행위주체성 성취모델 ·····122
[그림 6-1] 부장교사 행위주체성의 비판적 실재론적 접근 ·····127

# 제 1장 연구의 필요성 및 목적

2020년 2월 11일 서울시교육청(교육감 조희연)은 “기간제교사, 정규교사에 비해 불리한 업무 배정 금지”라는 보도자료에서 기간제(계약제) 교사의 보직교사 임용을 원천적으로 금지하겠다고 밝혔다. 이에 대한 배경으로 서울시교육청은 2019학년도에 관내 학교에서 기간제교사 52명이 보직교사[1]를 맡고 있는 것으로 파악된 점, 학교폭력대책자치위원회 업무를 담당하는 생활지도부장이 그 중 절반에 달하는 25명이라는 점을 제시했다. “기간제교사에게 책임이 무거운 감독업무를 하는 보직교사의 임용을 원칙적으로 금지하고 정규교사에 비해 불리하게 업무를 배정하지 않도록 권장”하는 내용 또한 「계약제교원 운영지침」 개정 사항에 반영되었다.

박혜성 전국기간제교사노조[2] 위원장은 바로 이튿날 기고(에듀인 뉴스. 2020.2.12.)를 통하여 교육공무원법 32조 2항에 명시된 “기간제교원은 책임이 무거운 감독 업무의 직위에 임용될 수 없다”는 조항이 학교 현장에서 제대로 지켜지지 않는 관행이 목격되고 있다고 지적한다. 기간제교사가 부장교사를 맡아 직무를 수행한 사례, 스트레스가 심한 학생부에서만 한 기간제 교사가 10년 가까이 업무를 맡은 사례가 노조에 제보되어왔다. 더불어 그는 교사 수 부족으로 일부 교사에게 과중한 업무가 부과되는 것이 교사의 희망에 따른 업무 배정이 불가능하게 된 한 배경이라고 지적하였다. 지침 개정과 같은 날 중앙일보(2020.2.11.)는 이 현상을

1) 보직교사는 담임교사와 부장교사, 사서교사, 보건교사, 영양교사 등을 포괄적으로 이르는 명칭이나, 해당 보도자료에서 말하는 보직교사는 전문적 보직과 담임교사를 제외한 부장교사에 대한 통계수치인 것으로 추정된다. 서울시의회 교육위원회 전병주 의원이 서울시교육청으로부터 제출받은 자료에 따르면 2019년 4월 기준, 초·중·고 전체 기간제교사 3816명 중 2032명이 담임을 맡고 있었다.

2) 전국기간제교사노동조합은 2018년 1월6일 창립되어 2021년 7월 23일 노동부로부터 노동조합설립신고가 접수된 법내노조로서, 기간제 교사의 정규직화와 차별 폐지 및 권익 보호를 추구한다.

“떠넘기기”라고 명명하였다.

업무과중을 호소하며 보직을 기피, 떠넘기기까지 하는 현상을 이해하기 위해서는 학교에서 교사들이 어떤 업무를 하고 있는지, 보직교사는 다른 교사와 어떻게 다른지, 업무량과 보상체계는 적절한지를 탐색해야 할 것이다. 교사의 업무는 교수 활동과 교육과정 운영, 학생 생활지도를 포함하는 ‘필수 업무’, 이를 지원하기 위한 학력격차 해소, 저학력 학습자 지도, 학교생활기록부 관리 등의 ‘보조 업무’, 이들을 제외한 ‘잡무’로 구분된다. 교사들은 보조업무와 잡무를 필수 업무 수행에 차질을 빚게 하고 교사들의 업무 과중과 불만족을 초래하는 것으로 받아들이는 경향이 있다. 그런데 이들 업무 간의 경계의 모호함, 학습자와 교사가 밀접하게 상호작용하는 교실이라는 공간적 속성으로 인해 교사의 업무를 어떻게 구분하고 우선순위를 부여하며, 또 경감의 대상으로 간주할지에는 어려움이 따를뿐더러[3], 급격한 사회변화로 인하여 전 세계 공통적으로 교사에게 부과되는 역할 기대 역시 크게 늘어나고 있다는 점이 문제를 심화시킨다(정영수·김숙이·김이경·김민희, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012). 호주와 뉴질랜드의 교사들은 상담가, 사회복지사, 간호사, 보모, 아동상담가, 교관, ‘확성기’와 같은 역할까지 요구받고 있다고 이야기하는 한편, 미국의 교사는 “요즘 아이들은 너무 손이 많이 간다.”고 털어놓았다(Scott, Stone & Dinham, 2001:8).

보직교사는 이러한 업무량의 지속적인 증가로 인해 발생하는 문제들을 해결하려는 한 방편이었다. 대한민국에서는 1970년 “주임교사 임용 규정”을 교육법 시행령 개정령 및 교육부 훈령으로 법제화하여 기존에 관행적으로 운영되어 온 주임교사 직책을 제도화했다. 보직교사는 크게 담임교사와 부장교사, 특수교사로 나눌 수 있다. 특수교사는 영양교사나 사서교사, 보건교사 등 별도의 자격을 갖춘 교사로서 일반교사는 보직될

3) 이런 어려움이 발생하는 업무로 대표적인 것이 학교폭력 처리이다. 학교폭력 학생에 대한 지도는 학교폭력대책심의위원회에 회부된 뒤에는 담임교사의 참여를 최소화하고 의사, 심리학자, 경찰 등의 전문인들의 조치가 이루어지게 된다. 그런데 사건이 발생한 뒤에는 학교 내 공간이라는 특성 상 다른 학생 및 학부모와의 의사소통, 상황 정리, 피해학생의 수업결손 해결 등 담임교사가 담당해야 할 업무와 전문가가 담당해야 할 영역의 구분이 모호하여 판단이 어렵고 업무와 역할 자체도 크게 증가한다.

수 없으므로, 실제로 주임교사의 법제화가 의도하는 것은 주임교사, 현재의 부장교사 보직이다. 부장교사는 업무를 효율화하고 행정업무를 전문화하는 취지로 도입되었으며, 주요 직무는 교장과 교감을 보좌하고 일반교사를 지도하며 학교의 교육활동과 업무추진을 중간조정하는 것이다(신현석·김봉상, 1998).

그러나 행정업무 처리를 수월하게 하고 교사의 전문성을 신장하기 위해 제도화한 부장교사 보직이 기피의 대상이 되고 있다는 것은 학교와 교직을 바라보는 우리의 시각에 대한 반성과 재성찰을 요구한다. 한국교육신문의 2022년 2월 3일 교사 김승래의 기고는 부장교사의 실상을 보다 명확히 보여준다. 교무부장과 연구부장은 입학식과 졸업식, 시험과 성적처리 등 학교 운영 전반에 많은 관여를 한다. 따라서 절대적인 업무량이 많다. 학생부장은 학교폭력 사안을 전담해서 처리한다. 그 과정에서 경찰서 등의 유관기관과 업무협력을 해야 하며, 학부모와 마찰 혹은 갈등을 빚는 일이 흔하다. 담임교사들이 모인 학년부의 부장교사는 한 개 학년 전체 학생과 학부모 사이에서 발생하는 업무 및 진로지도 진학을 지원해야 한다. 그런데 한 초등학교에서는 새학기를 맞는 2월이 다 되도록 교무부장을 아무도 하려 하지 않아 신입생 배정과 입학식을 준비조차 못하고 있었다. 한 중학교에선 1년에 20여 건의 학교폭력 사안이 발생하는 학생부장 보직을 아무도 원치 않고 있어 결국 기간제 교사가 떠맡았다. 한 고등학교에서는 학교의 입시 결과가 좋지 않아 많은 역할이 요구되는 3학년 부장을 아무도 하려 하지 않아, 새로 전입해 온 교사에게 3학년 부장교사 업무를 맡겼다. 다양한 부장교사의 업무 수행의 어려움을 일별한 김승래는 선의와 사명감을 갖고 업무를 담당했다가 악성민원이나 소송 및 징계에 휘말리게 되는 부장교사에 대한 기피 상황을 단지 “일을 하기 싫다”는 감정으로 폄훼해선 안 된다며 합당한 대우의 필요성을 강조했다.

학교에 부과되는 요구의 점증이라는 구조적 문제와 필수 업무·보조 업무·잡무 사이에서 갈등이 발생하고 있는 교직의 특성이 부장교사의 기피 문제를 심화하고 있다. 직무를 수행함에 고려되는 요인들과 이를 종

합하여 행위가 능동적으로 성취되는 양상을 탐색하는 교사 행위주체성(teacher agency)의 관점에서 부장교사에 대하여 접근할 필요가 있다. 특히, 학교 바깥의 구조 변화에 따른 업무 증가 문제를 조명하기 위하여 현재 2015개정 교육과정과 고교학점제로 인하여 학교 운영의 큰 변화와 업무 증가를 경험하고 있는 일반계 고등학교 부장교사를 대상으로 한 연구가 유용할 것으로 생각된다. 학생의 선택권과 자율권을 강조하는 이들 정책은 학습자의 행위주체성을 매개하는 교사의 co-agency를 강조한 OECD(2018)의 접근과도 부합한다.

고교학점제와 같은 학교교육과정 체계의 수정을 중심으로 한 정책은 '필수 업무'인 수업뿐만 아니라 수업 개설과 학급 편성 등 '보조 업무'에서의 변화를 수반한다. 부장교사가 이 보조 업무와 긴밀히 관계를 맺고 있다. 서봉언(2020:59)은 선행연구들을 검토하여 고교학점제 쟁점과 내용 요소를 학교문화, 환경시설, 교육과정, 평가, 졸업제도, 학생, 교원, 대학입시로 나누었다. 수업에서는 학생들이 받아들이는 큰 변화가 없으나 이들 영역에서는 실태래와 같은 쟁점이 산재한다고 연구자는 우려하고 있다. 일반계 고등학교를 주요 대상으로 하고 있는 이들 정책의 성공을 위해서도, 학교교육의 변화상 속에서 교사들의 행위 양상을 알기 위해서도, 이들 쟁점을 각 부서에서 나누어 맡아 주무하는 부장교사들에 행위주체성에 대한 연구가 요구된다.

현재까지 국내에서의 교사 행위주체성 연구는 '필수 업무'에 속하는 일반교사의 수업 실천을 중심으로 이루어져 왔다. 일반 교사들이 부정적으로 인식하는 보조 업무를 수행하는 부장교사들에 대한 행위주체성 연구는 전무하다. 직무 수행 맥락에 따라 교사 간에도 서로 다른 행위주체성이 나타날 수 있다는 소경희·최유리(2018)의 분석을 고려할 때 부장교사는 일반교사와는 다른 행위주체성의 형성 맥락을 경험할 것이며, 성취에서도 다른 특성을 드러낼 것이다. 그럼에도 부장교사의 행위주체성과 관련된 연구가 이루어지지 않은 것에는 이 제도가 영미권 학교의 연구 및 교육 중심 교사 조직 체계에서는 존재하지 않으며, 교사에게 행정업무를 부과하는 중국과 일본, 우리나라 등 동아시아의 후발 선진국에서

주로 발견된다는 것이 한 원인이 되고 있다. 한중일 3국 모두 교사의 행정업무 부담 경감을 위한 각종 조치들이 시행될 만큼(교육정책네트워크 정보센터, 2019) 교사에게 부과되는 교육 외 업무가 많다. 교육활동에 집중하기 어려운 동아시아 교원조직의 특수성은 행정업무를 전담할 부장교사 제도를 정당화하는 한편, 업무 과중 문제에 부장교사에 대한 연구의 초점을 형성토록 하였다. 업무 과중을 해결하는 것이 부장교사의 직무수행을 조력한다는 관점이다.

그러나 이런 접근은 부장교사의 직무수행을 저해하는 요소를 특정 시점에 한정하여 기술하는 데에 머무는 한계가 있다. 사회상의 변화로 인하여 교사의 직무 범위는 나날이 늘어나고 있다. 업무의 과중을 직무 수행의 저해 요소로서가 아니라 교사의 행위를 결정하는 하나의 요인으로 평가하고, 그것에 대하여 어떻게 교사는 반응하고 대응하는지 검토하는 행위주체성 관점의 접근이 요구된다. 특히 교사의 경험 인식을 과거와 현재, 미래의 서로 다른 시간적 차원에서 문화와 물리적 환경, 구조의 서로 다른 요소를 통하여 종합적으로 고찰하는 생태학적 행위주체성 관점을 택하고자 한다. 이를 통해 부장교사가 무엇이기에 현재 문제가 되고 있으며, 이들이 학교교육을 위하여 행위주체성을 성취하는 일은 어떻게 이루어지는지 밝히는 데에 이 연구의 목적이 있다.

연구를 통하여 학교의 중간관리자이며 평교사의 일원인 부장교사가 교사 집단과 관리자를 수평 수직적으로 매개하는 양상을 드러낼 수 있을 것이다. 이를 구체적으로 기술함으로써 교사조직의 상호작용을 통한 학교교육과정의 구성과 실행과정을 알아볼 수 있을 것으로 생각된다. 2015 개정교육과정에서는 학교 단위에서 재구성된 학교교육과정 운영을 기본 방침으로 하고 있다. 보조 업무를 중심으로 학교 운영을 지원하는 부장교사들의 행위주체성의 성취가 학교교육과정의 재구성을 매개할 수 있으므로, 부장교사의 행위주체성 탐색은 곧 학교교육과정 형성의 탐색으로 이어질 수 있다. 문제는 학교교육과정에 영향을 미치고, 다른 교사들의 행위주체성을 매개하는 부장교사 직무를 기피하는 것에 있으므로, 이 문제를 해결할 대안도 얻어지길 연구자는 희망한다.

또한 각각의 다른 직무수행의 맥락을 고려하여 부장교사의 행위주체성에 대한 탐색은 학교급별·지역별로 다양하게 이루어져야 할 것으로 생각된다. 한 예로, 기간제 교사를 보직교사에 배치하는 것을 원천적으로 금지한 정책은 인구밀도가 가장 높은 서울시교육청에 그친다. 교사 수가 부족하고 인구밀도가 낮은 어느 교육청도 서울시와 같은 정책을 발표한 바 없다. 인구밀도가 높은 지역은 초중고를 막론하고 기간제 교사 한 사람을 뽑는데 수백 명이 몰리는데, 지방의 경우 결원 교사를 보충할 인력을 채용하지 못하여 학교 운영에 지장이 발생하고 있다(한국교육신문. 2019.3.7.). 정규교사와 기간제교사를 막론하고 지방을 피하는 풍조는 우리 교육의 균질성에 균열을 일으키며 학교조직 내에서는 편중된 업무분장 및 그로 인한 갈등 심화의 단초가 되고 있다. 교육 연구자들이 각지의 학교 깊숙이 들어가 그곳의 교사들의 생활상을 하나하나 기술하여 실재를 드러내는 노력이 필요하다. 본 연구에서는 이를 위해 경기도의 사립 일반고를 대상으로, 비교적 균질한 집단 내에서 어떻게 보직교사의 업무가 편성 및 수행되고 있는지 탐색하고자 하였다.

연구질문은 다음과 같다.

1. 일반교사가 부장교사 보직을 수행하는 것에 관계된 과거, 현재, 미래적 차원을 이루고 있는 요소는 무엇인가?

부장교사가 보직을 수락하고 직무를 수행하면서 고려하는 요인들이 무엇인지를 탐색한다. 과거 회고 차원에선 어떤 것들이 작용하는지, 현재 평가 차원에서는 무엇을 고려하는지, 미래의 전망적 차원에서는 어떤 것들이 부장교사의 행위주체성에 영향을 미치는지 살핀다.

2. 과거, 현재, 미래적 차원의 요인들은 어떻게 상호작용하며, 부장교사의 행위주체성은 어떻게 성취되는가?

세 차원의 요소들이 서로 어떻게 상호작용하며 부장교사 개인에게 영향을 미치는지, 부장교사가 행위주체성을 성취하는 것은 이들 요소가 어떻게 상호작용한 결과이며, 행위주체성은 어떻게 성취되는지 살핀다.

# 제 2장 선행연구 및 이론적 배경

## 제 1절 부장교사에 대한 선행연구 검토

부장교사에 대한 다양한 연구가 수행되어 왔다. 업무 과중과 행정업무로 인한 교사의 역할과 정체성에 대한 연구가 활발히 연구되어 오다가, 교직의 책무성과 교육과정 다양화 이후에는 부장교사의 역량과 리더십에 대한 연구 등 부장교사의 기능을 적극적으로 활용해야 한다는 관점으로 폭이 넓어졌다. 강재성(1971), 김명철(1981), 이삼화(1987), 박태석(1990), 이옥균(1997)은 학교조직의 중간관리자로서 부장교사에게 부여되는 역할에 대한 기대와 역할에 대한 지각, 그리고 역할 수행의 차이를 검토하였다. 이들 연구에서는 직무 영역에 대하여 전부 혹은 일부에 대해 부장교사들이 높은 지각 수준을 보이나 실제 수행은 기대에 못 미치고 있다는 관측이 이루어졌다. 다수 연구는 교사 집단을 조정하는 의사소통 및 인화력 발휘를 부장교사의 역할로 요청하고 있었다. 강재성(1971)은 초등학교 운동부장교사의 역할 갈등에 대한 연구를 통해 ① 교과 업무에 관한 연락, 조정, 지시, 정보제공 및 조언 ② 교과에 관한 제반 자료를 얻어서 정리 ③ 교과 교육과정에 관한 운영관리를 총괄한다는 세 가지를 부장교사의 핵심 기능으로 제시하였다. 또한 교육과정 구조화, 연구, 일반 목표 설정, 교과운영 조직과 편재, 안전 교육, 학습자료 선택 및 개발, 상담, 예산계획 등을 담당업무로 목록화했다. 이들 연구를 감안하면 부장교사의 업무과중은 제도 초기부터 현장의 문제제기가 있었다는 것을 알 수 있다. 이에 대한 해결이 유예되어 온 것이 오늘날의 부장교사를 둘러싼 “떠넘기기” 현상의 한 배경이 될 수 있을 것이다.

부장교사 기피와 쏠림현상이 발생하면서 누가 보직교사가 되고 있으며, 어떤 직무역량이 요구되고 있는지에 대한 연구가 이루어졌다. 양승관·김병찬(2015)은 일반계고등학교 부장교사 문화 연구를 통해 “주체성이 낮

은 문화”, “팔방미인 요구받기 문화”, “외톨이 문화”, “내 식구 문화”, “속앓이 문화”를 문화기술적으로 드러냈다. 김민제(2019)는 초등학교에서의 보직교사 임용의 특성을 분석하였으며 학교장의 선호와 관료적 조직문화로 인한 업무의 과중과 남성 보직교사 쏠림 현상을 진단했다. 오연희·정주리(2022)는 “밀레니얼 세대” 초등교사의 부장교사 경험을 현상학적 관점으로 접근하여 저연차 교사가 과중한 업무에 시달리고 중압감과 긴장감, 효능감과 성취감을 얻는 과정을 기술하였다. 다만 이러한 연구들은 부장교사가 경험하는 문화 기술을 중심으로 수행되어, 그들의 학교 안 생활을 구조화하고 있는 조건들을 잘 드러내지는 못한다.

변화의 주체로서 부장교사가 학교 조직에 기여할 수 있는 것이 무엇인지에 대한 연구가 최근 다양하게 이루어졌다. 권순형(2015)은 교육정책과 국가 교육과정 이해력, 부서 운영과 예산 편성 및 운영에 대한 지식, 보직 분야에 대한 전문적 지식, 타인에 대한 이해 능력, 대인관계 능력, 의사소통 능력, 협업능력, 사명감, 친화력, 책임감, 공정성 등을 검토하여 지식·이해 영역 4개, 기능 영역 5개, 가치·태도 영역에서 3개, 총 12개의 초등학교 부장교사의 역량요소를 추출하였다. 황선필·김병찬(2021)은 한 개 초등학교 단위에서 업무(행정) 부장교사의 리더십이 동료교사에게 발휘하고 있는 영향력을 분석했다., “홀로”리더십, “적당히”리더십, “맞추기”리더십, “일방향”리더십, “전달자”리더십의 다섯 가지 모습이 고찰하고, 이러한 서로 다른 유형의 형성 원인을 제도·학교·개인 측면으로 나누어 살폈다. 강석봉·박대휘·주철안(2013)은 “행복한 동학년 만들기”, “동학년 가족-교사·학생·학부모”, “왕주임에서 일부장으로”, “공감·배려·희생의 쌍방향 의사소통” 네 가지 리더십 특성을 분류해냈다. 유미선·엄준용(2022)은 민주적 소양과 적극적인 문제해결의 의지를 가진 혁신부장 교사의 리더십을 네브라스카 대학교 갤럽 리더십 연구소가 개념화한 “진정한 리더십”을 준용하여 분석하고, 이것이 조직의 다른 구성원들에게 발휘하는 효과를 교사 효능감과 심리적 웰빙, 교사 직무만족이라는 척도에 미치는 영향을 밝혔다. 대인관계 능력과 협업, 책임감 등의 역량과 리더십 중심 연구가 시사하는 바는 부장교사의 학교 안

역할이 그만큼 다양할 수 있다는 것을 의미한다. 부장교사가 경험하는 불합리한 학교 문화에도 불구하고 그들에게 요구되는 역할은 매우 큰 것이다.

선행연구를 요약하자면, 부장교사의 과중한 업무로 인해 발생하는 역할갈등과 부장교사의 리더십 양면에서 많은 연구가 이루어져 왔다. 부장교사란 무엇인가를 소명하기 위한 연구로써 현상학, 문화기술지 연구, 리더십 모델링 등이 수행되었다. 다만 부장교사에 대한 기술적 연구와 리더십 등, 학교조직 안에서의 역할에 대한 이론적 연구의 연결지점은 잘 보이지 않는다. 부장교사의 주도적 행위가 매개되어 실제로 학교가 어떻게 변화되었는지에 대한 연구도 아직 없는데, 이는 초등학교 학년부장에 대한 연구가 다수 이루어진 영향이 있다. 초등학교 부장교사를 대상으로 한 이들 연구는 담임교사들의 학급경영을 지원하고 학년 단위 교육과정 운영에 집중하기에도 상당히 버거워하는 교사들의 현실을 드러내는데 집중하였다. 따라서 학교교육과정이 변화하는 것을 비추지 못하는 한계가 있었다.

다른 교사들의 교육활동을 매개하는 리더십 관점은 부장교사가 수행하는 학교교육 보조 업무 및 학교조직과의 관계맺음에 후행하는 부차적인 문제다. 그럼에도 전자의 연구가 다수이고 후자의 연구가 드문 것은 부장교사의 직무가 모든 교사에게 공통적으로 부과된 교육활동과 분리된 교육 보조 업무라는 점에 기인한다. 반면 학교교육과정의 변화 폭이 큰 고등학교로 시선을 돌리면 학교 직무환경, 학교조직, 학교교육과정에 대한 부장교사의 능동적 행위의 성취는 현재의 점증하는 업무, 지속적으로 변화하는 교육 환경을 고려할 때 상당히 중요한 요인이 되고 있다. 학교의 문화에 따라 부장교사의 행위주체성은 어떻게 발현되는지, 부장교사의 행위주체성에 따라 학교의 교육과정이 어떻게 변화할 수 있는가 함께 고려되어야 한다. 더불어, 학교에 존재하는 보조업무와 잡무가 어떻게 처리되며 교육 업무에 종사하는 일반교사들이 이들 교육 외 업무와 어떻게 상호작용하는지 알아야 학교조직에 대해 명확히 이해할 수 있을 것이다. 이를 위하여 부장교사란 무엇인지, 일반교사와 다른 어떤 특성이 있는지를 이론적으로 검토하고자 한다.

## 제 2절 부장교사에 대한 이론적 접근

부장교사의 본래 명칭은 ‘보직교사’로서 초·중등교육법 시행령은 “학교별 보직교사의 종류 및 그 업무분장은 학교의 장이 이를 정한다.”라고 규정하고 있다. 법령을 통해 알 수 있듯 부장교사는 직급이 아닌 일반교사에게 배정된 보직이다. 다른 교사들과 같은 지위이지만 법령이 정한 바 학교장의 권한 부여를 통해 실제로는 교사-부장교사-교감-교장으로 이어지는 위계질서의 중간관리자층을 형성한다. 권재환·정구헌(2019:404)은 “부장교사는 일반교사와는 수평적 관계이면서도 학교관리자인 교장과 교감과는 수직적인 위치가 되는 것이다. 따라서 부장교사는 교장을 보좌하는 참모로서의 역할과 학교조직의 화합과 인화를 위한 중간조정자의 역할을 수행한다.”고 밝히고 있다. 중간조정자, 중간관리자이면서 일반교사와 수평적 관계에 있는 부장교사의 지위는 어떻게 규정되고, 어떤 사람들이 부장교사가 되며, 그들의 직무를 평가하고 지원, 보상하는지 살피도록 한다.

### 1. 부장교사의 지위와 직무

부장교사, 다시 말하여 학교 내 교육지원 행정업무를 주무하는 교원은 학교 내부적으로 자체 운영되어 오다가(신현석, 1998;218) “주임교사”[4] 라는 명칭으로 대통령령 제5427호 교육법 시행령중 개정령 및 교육부 훈령 제209호 “주임교사 임용 규정”에 근거하여 처음 학교현장에 도입되었다(신현석·김봉상, 1998). 현대 사회가 복잡화, 기능 분화 양상을 보이고 학교 현장 역시 수행해야 할 과업이 복잡해짐에 따라 과거의 단순한

4) ‘보직교사’는 담임교사나 보건교사, 사서교사를 포함하여 학교 내 특정 직무에 종사하는 모든 교사를 아우르는 표현이다. 따라서 본 연구에서 다루고자 하는 부장교사의 상위체계로 용어가 구분된다. ‘주임교사’는 보직교사 중 부장교사를 이르는 제도 시행 초기의 명칭이다. 본고에서는 부장교사와 주임교사, 보직교사 세 가지 용어가 혼용되고 있는데, 참조된 선행연구에서 사용하고 있는 용어를 따른 것 이외에는 부장교사로 통일해 사용했다.

교사-교감-교장 구조가 교수와 행정업무를 효율화하기 어렵게 되었다는 판단의 결과였다(신현석, 1998). 업무 효율화 외에도 주임교사 제도의 도입에 몇 가지 목적이 있었다. 교육과업의 미래적 변화, 전문화된 능력 집단 조직을 통한 새로운 접근, 그리고 학교 내에 중간관리자 직으로써의 승진 절차를 겸함으로써 교사들의 사기를 북돋는 것 등이었다(신현석·김봉상, 1998:137).

학교장의 권한에 따라 보직의 종류 및 담당업무가 정해지는 부장교사의 일반 주요 직무는 교장·교감의 최종 의사결정까지의 정보와 자료를 충분히 수집·분석하여 적절한 판단을 하도록 보좌하는 것을 포함한다. 교육활동과 업무추진의 중간조정, 일반교사 업무의 질적 향상을 위한 전문적 지도조언 등, 수평·수직적으로 교무조직을 매개하는 중요한 역할이다. 더불어 부장교사는 단위 학교의 교육과정 편성과 운영에 관한 고도의 전문성과 학교 내·외부 상황에 대한 충분한 정보를 갖추어야 한다. 국가교육과정 총론에 의하여 규정된 일반적인 학교 교육과정을 해당 학교만의 교육과정으로 재구성하여 조직원들의 전문성을 향상시키고 직무에 대해 몰입을 이끌어 내야하기 때문이다(신현석·김봉상, 1998; 권순형, 2015). 이는 교사의 일반 직무인 교육과정 및 수업, 학생평가, 학생생활지도, 학생자치활동 지도, 건강증진 지도, 교원 자질 함양, 연구 개발, 연수, 복무 이행 의무, 금지의무, 근무성적 평정(이윤식, 2018)을 교사 개인으로서 수행하면서 부장교사로서 추가적으로 맡게 되는 직무다. 보직의 배치 여부에 따라 교사 개인의 직무 부담의 큰 차이가 발생한다.

이러한 행정업무 중심의 부장교사는 서구권에는 드문, 대한민국 주변에서는 일본에서만 발견되는 특이한 제도다. 서구권에서는 행정 전담 요원(teaching Assistant)이 배치되어 교육을 담당하는 교사와 분리하였고, 일반교사를 지도하는 수석교사(master Teacher)와 유사한 제도가 발견된다. 잉글랜드에서는 학교의 자율적 판단에 따라 “부교장(deputy head teacher)”를 배치할 수 있도록 하고 있다. ‘2016년 잉글랜드 학교인력’ 보고서에서는 전체 교원의 약 3.4%가 부교장인 것으로 발표하였다. 중국에서는 2015년에 교원의 직급을 개혁하는 조치를 단행하여 평교사를

3급부터 1급, 고급교사, 특급교사까지 나누어 연구에 집중할 수 있도록 하고 있으며, 교원 외 행정인력을 별도로 편성한다. 일본이 주임교원이라는 직책을 두어 교장 및 교감을 보좌하며 교무를 처리하도록 하여 우리 나라의 부장교사 제도와 흡사하다(교육정책네트워크 정보센터, 2017).

대한민국과 일본 모두 교원의 행정업무 경감 및 교육연구 중심의 교무조직 운영으로 정책의 기본방향은 정해져 있지만 교육재정 및 여러 가지 이유로 이러한 목표가 실현되지 못하고 있다. 여기에 부장교사에 대한 관심 역시 리더십 중심 관점이나 문화 기술 연구에 머물고 있다. 교육연구와 행정을 분리하고 직제를 다양화하여 교사들이 연구 중심의 교무업무를 수행할 수 있도록 연구자들의 노력이 촉구되는 지점이다.

조직원들의 몰입을 끌어낸다는 관점에서 부장교사의 역량과 리더십 개선을 위한 다수의 연구가 있었다(신현석·김봉상, 1998; 이윤식, 2006; 박남기·김선미, 2006; 주영효, 2015; 황선필·김병찬, 2021) 그런데 박병진·박남기(2002)의 연구와 같이 학교행정 지원업무 부담이 교사에 따라 크게 차이가 나고 있다. 초등학교 학년부장교사의 부장 업무 및 학교업무 부담을 분석한 박남기·김선미(2006)의 연구는 부장교사가 행정업무를 위해 일주일에 최대 15시간 이상을 사용하고 있음을 밝혔다. 고삼곤(2020)은 부장교사의 리더십에 집중하여 희생과 혼자 하는 업무처리를 강요받는 현상을 “독박”이라는 용어로 개념화하고, 독박의 원인은 개인의 문제가 아닌, 학교 문화, 사회, 교직문화가 만들어낸 결과라고 평가한다. 부장교사는 또한 실제로는 학교 내부에 중간관리자로서 새로운 계층을 형성하고 있음에도, 법률상으로 자격도 아니고 직위도 아니기 때문에 책임만 많고 권한은 없어, 그 역할을 제대로 수행할 수 없다(박남기·김선미, 2006; 권동택, 2006; 신현석·김봉상, 1998). 자신의 희망과 달리 부장교사를 맡아 직무 스트레스를 겪는 현상이 많다. 누굴 부장교사에 배치하고, 지원하며, 직무에 대한 평가 및 보상은 어떻게 이루어지는 것이 타당한가에 대한 명확한 논의가 필요하다. 이는 교원관리나 행정업무 경감을 넘어선 문제로서 부장교사의 직무가 학교 교육을 지원하는 업무로서 학교교육과정과 긴밀한 관계를 갖고 있음에 주목해야한다.

## 2. 부장교사의 편재와 배치

어떤 사람이 부장교사가 되는가? 초·중등교육법 시행령 제33조, 제34조, 제35조에 따르면, 초등학교에서는 6학급 이상 11학급 이하의 학교에는 '2인', 12학급 이상 17학급 이하의 학교에는 '4인 이내', 18학급 이상 35학급 이하의 학교에는 '6인 이내', 36학급 이상의 학교에는 '12인 이내'로 정하고 있다. 중학교에서는 3학급 이상 8학급 이하의 학교에는 '1인', 9학급 이상 11학급 이하의 학교에는 '2인', 12학급 이상 17학급 이하의 학교에는 '8인 이내', 18학급 이상의 학교에는 '11인 이내'의 부장교사가 허용된다. 고등학교에서는 3학급 이상 5학급 이하의 학교에는 '2인', 6학급 이상 8학급 이하의 학교에는 '3인', 9학급 이상 17학급 이하의 학교에는 '8인 이내', 18학급 이상의 학교에는 '11인 이내'로 부장교사의 수를 정하고 있다.

이 체계에는 문제가 심대하다. 예를 들어 초등학교의 경우 11학급 이하일 경우 6개 학년이어도 부장은 2명만 편제된다. 편제된 2인의 '합법적' 부장교사 외에 나머지 4개 학년의 부장교사 업무를 맡는 교사는 법적으로는 직급을 인정받지 못한다(박남기·김선미, 2006). 신현석(1998)의 연구에서와 같이 법제화 이전부터 자체적으로 공인한 직능이었으므로 법적 허용 인원 외에도 학교장의 의사에 따라 업무를 부여할 수 있으므로 부장교사 업무를 수행하면서 제도적으로 인정받지 못하는 문제가 발생한다. 급간 자체에도 문제가 많다. 학급 수에 정비례하여 업무가 증가하는 것은 아니라 해도 초등학교에 비하여 중학교에서 1인·2인·8인·11인, 고등학교에서는 2인·3인·8인·11인으로 급간이 설정되는 것에는 특별한 원칙이 있어 보이지 않는다. 현재의 부장교사 "독박" 업무와 "떠넘기기"라는 현상을 고려해볼 때 납득될만한 기준이 없다.

더욱 큰 문제는 이 기준이 2004년에 개정된 뒤 거의 변하지 않았다는 점이다. 교육환경이 급변하여 새로운 교육체제 구축을 위한 사회적 요구의 증대, 교육개혁을 위한 다양한 교육정책 실시, 학교단위 교육과정 운

영의 자율성 확대와 책무성 증가 등으로 교사의 업무부담은 계속 증가하고 있다(박선형·이상규, 2012). 그에 비하여 부장교사의 숫자는 20년 가까이 규정이 변하지 않은 상태 그대로다. 교무행정정보시스템(NEIS)과 행정실무사 등 업무경감 조치가 시행되고 있다고 하지만 중간관리자로서 리더십을 발휘하고 전문성을 보여줄 부장교사 본연의 역할을 대신할 수 있는 것은 아니다. 업무경감과 별개로 교사의 책무성과 전문성을 향상시키고 학교 내 승진 절차를 겸할 수 있는 수 있는 정책으로서 부장교사 편제 기준을 현실화할 필요성이 있다고 생각된다.

그렇다면 어떤 인원들이 이 부장교사에 배치되는가? 1998년 주임교사제도의 운영권한이 단위 학교장에게 대폭 이관됨에 따라 주임교사 임용규정이 무의미해졌다(신현석, 1998). 전북도교육청의 <2022 중등임용교원 인사관리기준>을 보면 다음과 같이 임용 기준을 정리하고 있다.

> 제11조(임용기준) ① 보직교사는 1급(정)교사 자격증을 받은 자이어야 한다. 다만, 1급(정)교사가 없는 경우에는 2급(정)교사 자격증을 받은 자도 임용할 수 있다.
> ② 제1항의 규정에 의한 보직교사를 임용함에 있어서 관련 자격증 소지자를 우선하고, 관련 자격증 소지자가 없을 경우에는 학교장이 업무 성격을 고려하여 유사 자격증 소지자를 임용할 수 있다.

임용 기준이 유명무실한 터라 일반적으로는 1급 정교사 중에서 부장교사를 선임하지만, 학교에 부장을 할 인원이 없을 경우 2급 정교사 및 기간제 교사들 중에 부장교사를 하는 일도 드물지 않다. 그렇기 때문에 부장교사 선임은 교사 본인의 전문성이나 의향과는 상당한 차이를 보인다. 전남 전체 초등학교를 대상으로 학년부장을 중심으로 연구한 박남기·김선미(2006;19)의 연구에서는 학년부장(행정부장 업무 포함)의 41.9%가 “스스로 희망”해서, 23.0%가 “상급자 또는 경력교사의 권유 또는 강압”에 의해, 19.8%가 “소규모여서 자동적으로 맡게 되었기 때문”이라고 답했다. 응답자를 교차분할분석한 결과 교직경력이 21년에서 30년 사

이의 교사들이 “부장경력이 필요해서 스스로 희망한 것(50.7%)”으로 나타났다. 교직경력이 낮은 교사일수록 상급자의 권유나 강압(50%), 소규모여서 자동적으로 부장업무를 맡게 된 경우(42.9%)가 많았다. 초등학교 부장교사의 임용 영향 요인을 분석한 김민제(2019)는 남성에 쏠림현상이 나타나고 있으며 그 원인으로 학교조직의 관료성, 교장의 특성에 따른 상대적 남성 선호를 제시했다.

### 3. 학교 행정업무 과중과 해결의 어려움

부장교사의 편성에도 배치에도 기준이 없거나 유명무실하니 그로 인한 혼란이 기간제교사, 저경력 교사들에게 기피업무를 “떠넘기는” 관행으로 이어진다. 학교조직의 업무분장은 교사 역량평가 및 인센티브 체계를 넘어서 교원 전문성, 교수역량, 학습자의 학업성취에까지 연결되는 중요한 문제다. 그러나 기간제 교사와 저경력자를 대상으로 한 연구들에선 업무분장의 불공평함이나 비자발적 수용 등이 지속적으로 관측된다.

송진주(2018)는 교육행정의 측면에서 교사의 성별, 연령, 경력, 업무분장의 의사결정 권한의 보유 여부, 비담임 여부에 따른 행정업무 배분의 차이를 분석하였다. 연구 결과 교사의 희망과 적성이 아닌 교사의 개인 특성이 행정업무량을 유의미하게 증감시키고 있었다. 행정업무량이 교사의 특성 및 희망 외 다른 요인으로 결정되는 것은 교사의 교직 인식에 부정적 영향을 미쳤으며, 고업무량 교사 집단은 저업무량 집단에 비해 교직 만족도, 재직교 만족도, 사기/열의가 유의미하게 낮았다.

중등학교 저경력 남교사로서 4년간의 경험을 자전적 내러티브로 분석한 신영수·박수정(2016)은 교직 임용과 동시에 기피업무인 생활지도부 업무 할당, 과중한 업무와 야간 초과근무, 적절한 지원과 보상이 없는 학교에 대한 실망감, 2년차에 본인의 의사와 다르게 더욱 많은 업무를 떠안게 되는 사실 등을 순차적으로 기술하여 보여준다. 일반적으로 고경력 교사가 저경력 교사에 비해 갖고 있는 경험과 행정업무 숙련도가 높다. 그럼에도 불구하고 고경력 교사의 편의를 위해 그들의 업무가 젊은 저경력

교사에게 배분되고 있으며, 학교의 조직 문화가 기본적으로 연공서열을 중요시한다는 것이 연구자들의 주장이다. 구은주·박윤배(2011:158) 역시 “경력이 있는 교사들이 맡기 싫어하는 업무들을 주로 맡게 되거나 초임이라는 이유로 과다한 업무가 자신에게 맡겨지는 것에서 부당함을 느끼는 경우가 많았다”고 지적한다. 또한 학부모나 학생과의 관계보다 동료 교사와의 관계에서 겪는 어려움이 더 크다는 것이 이들 연구가 포착한 중요한 특징이다.

이런 문제를 극복하기 위한 노력은 왜 좌절되는가? 송진주(2018)의 연구 결과, 교육부가 마련한 업무경감 방안을 정착하기 위한 교장 이하 학교 구성원들의 참여는 적극적이라고 할 수 있었다. 그러나 각 단위학교 상황에 맞는 구체적인 업무경감 계획 수립은 상대적으로 더디다고 교사들은 인식하고 있다. 또한 업무경감의 해결 방안으로 “교육지원인력의 신규채용” 및 “교육행정업무 전담팀의 구성”을 시급하게 요청하고 있었다. 이는 두 가지 방향으로 해석될 수 있다. 교사의 업무량이 워낙 많아 별도의 팀이 필요하다는 것과, 일부 업무에 대해서는 교사의 직무가 아니며 별도의 행정전담 인력이 해야 할 직무라고 인식한다는 것이다.

다시 말하면 더 많은 행정인력을 충원하거나 별도의 행정업무 팀을 구성하여 교사로부터 행정업무를 분리하는 방향으로 문제를 해결하고자 하는 교사 집단의 입장과 행정인력 증원에 소극적인 교육 당국 사이에 근본적인 시각 차이가 있다. 이러한 입장 차이는 모든 학교에 적용할 수 있는 통일된 행정업무 경감 모델의 성립을 저해하고, 단위 학교별 서로 다른 반응 양상으로 나타나고 있으며, 일부는 저경력자와 기간제 교사들에게 과중한 업무를 부과하는 형태로까지 발전하고 있다.

교사 중심 문제 해결방식으로 추진된 혁신학교 모델에도 한계가 있다. 혁신학교는 교직원을 포함한 학교 구성원들 과반 이상의 동의가 필수이다. 혁신학교 지정까지의 집단적 의사결정이 학교혁신이라는 합의에 도달하지 못하면 그 이후의 혁신학교로서의 교육과정 수행이 불가능하다. 교사들이 민주적으로 협력하고 학교 스스로 문제를 해결하는 혁신학교 모델을 일반학교에도 적용하는 “혁신학교 일반화”를 김상곤 경기도 교

육감이 내세웠지만(한겨레. 2013.5.13.) 학교 구성원의 자발적인 문제 해결의 의지 없이는 이러한 외부 모델의 학교 내 적용에는 늘 한계가 따를 수밖에 없다.

학교를 둘러싼 최근의 정책 변화는 교사 조직의 더욱 큰 참여와 역할을 요구하고 있다. 고교학점제 도입으로 인한 고등학교의 변화는 이전과 확연히 달라진 업무·교과 이기주의와 '교과 계급'의 공고화를 야기한다(서봉언, 2020). 수업의 질적 향상·평가 신뢰도 확보·다양한 교과 개설에 따른 연구 시간 확보 및 연구 협력 체제와 문화 조성 등의 과제 또한 드러나고 있다(이경진·박창언, 2020). 2015개정 교육과정에 이어 2022개정 교육과정, 고교학점제 도입 등으로 학교의 변화와 업무량의 증가는 더욱 가속화할 것으로 전망된다. 그런 업무를 주무하는 부장교사의 적극성, 주도성에 따라 학교의 정책 대응이 크게 달라질 수 있는 상황이다. 그럼에도 부장교사 편재와 배치의 원칙은 유명무실하고 저경력교사에게 업무가 전가되는 일이 흔하다. 이를 해결하려는 관 주도·교사 주도의 노력 역시 한계가 있었다.

### 4. 부장교사 지원 및 보상

근본적인 업무 편중·과중의 문제가 해결이 어렵다면, 많은 업무를 담당하는 부장교사에 대한 지원과 보상은 반드시 필요하다. 그러나 부장교사를 위한 별도의 평가 및 보상체계는 전혀 없다시피 하다. 업무를 위한 지원은 승진을 위한 가산점 부여와 보직교사 수당 두 가지 뿐이다. 그 밖에 보상은 없고, 전문성 향상을 위한 연수 및 재교육에도 일반교사에 비하여 특별히 우대받지 않는다.

박남기·김선미의 연구(2006)가 보여주듯 고경력 교사가 승진 가산점을 얻기 위하여 위하여 부장교사 업무를 수행하려는 경향성이 유의미하게 드러난다. 그로 인하여 보직 수행의 동기가 적절히 부여된 것인지에 대한 비판이 지속되었다. 노종희·박정애(2002)는 관리자 지향의 승진체계·탈 일반교사의 승진관·점수 따기 승진규정·근무성적평정의 합리성 결

여의 네 가지 면에서 부장교사 가산점을 비판적으로 검토했다. 중간관리자이자 교사들의 조력자로서 리더십을 발휘해야 할 부장교사에 대한 지원책으로서 승진가산점이 활용되어야 한다. 그렇지 않으면 부장교사 직이 전문성을 함양하고 발휘할 교육실천의 기회라기보다는 승진점수 따기의 동기로 작용할 수 있다고 연구자들은 지적한다. 강일국·문희경(2009)은 실제 승진가산점이 활용되는 전문직 채용시험과 승진시험에서는 모든 응시자들이 부장교사 가산점을 만점으로 채우고 와, 평가항목으로서 실효성이 없다는 점을 밝혔다. 부장교사에 대한 가산점은 승진시험에서만 의의가 있고 그 가산점은 동일한 승진시험 경쟁자들은 모두 만점을 받는 것이라 의미가 없다. 부장교사 직을 수행하면서 어떻게 시간을 보내더라도 경력점수는 받을 수 있으니 부장으로서 업무를 기피하며 경력점수만 쌓는 일도 발생할 수 있다.

가산점의 한계에 대한 대안은 있다. 김민규 외(2020)는 교사-교감-교장이라는 학교 내의 수직적인 구조로 인한 제도적 실효성이 결여된 상황에서 1급 정교사 이후 승진하지 않는 고경력 교사의 전문성을 함양하고 교육적 경험을 활용하기 위해 다양한 연수와 새로운 자격제도를 도입할 것을 제안했다. 부장교사를 학교 내의 보직으로 둘 수 있을 뿐인 현재의 제도를 고쳐, 수석교사와 같이 자격이나 급수를 신설하는 방안이다. 해당 교사들이 받을 수 있는 별도의 평정 및 보상체계를 만들지 않으면 부장교사에 대한 평가와 보상체계는 성립이 되지 않으므로 이에 대한 정책조치가 필요할 것으로 생각된다. 보수적으로 접근되어 온 교원인사제도 관행 또한 시대에 맞게 유연하게 바꾸어야 한다는 것이 연구진의 지적이다.

가산점과 승진 체계가 실효성이 없다면 부장교사의 직무에 대한 교원평가 및 보상체계를 살펴야 할 것이다. 대표적 보상체계인 성과급에 대한 교사들의 인식은 대부분 부정적이다. 부장교사는 별도의 직급 및 자격이 없어서 다른 일반교사들과 같은 기준을 적용받으며 교원 평가 및 평정을 받는다. 성과급도 일반교사와 부장교사 지급 기준의 차이가 없다. 교원 다면평가를 통하여 수업 시수, 연수 시간 등 다른 평가척도의

하나로 담임교사를 포함한 보직 수행 여부가 고려되어 성과급을 차등지급한다. 그마저도 교원성과상여금제도가 교사에게 소외감과 무력감, 교사들 사이의 갈등 조장, 특정 교사들이 성과급에서 “S” 등급을 고정적으로 받아간다는 암묵적 합의 등이 경험적 연구로 드러난 바 있다(조은정·이수정, 2020). 성별, 교직경력, 직위, 교원단체 소속에 상관없이 대부분의 교사들이 성과급에 반대하고 있다. 그 이유는 교직의 특성 상 공정한 교원에 대한 평가가 어려우며 교사 간 갈등을 유발하기 때문이다(김달효, 2013).

교원성과급 제도가 정착되고 시간이 흐르면서 그에 대한 다양한 연구(정승환, 2015; 신현석 외, 2020; 변기용 외, 2018)들이 정책의 명과 암을 객관적으로 드러내왔다. 성과급 정책이 본래 지향하는 목표가 실현되었다고 보기 어려웠다. 평가기준의 모호성과 자의성, 차등지급에 대한 사회적 합의가 이루어지지 않은 상태에서 정책이 강제되어 왔다는 점, 성과급이 교사의 전문성 향상에 기여하고 있지 못하다는 인식, 교원 보수가 교사의 실질 노동성과를 반영하지 못하고 있는 상황 등(김재훈, 2018) 여러 한계점이 존재한다. 성과급에 선행하여 교사의 직무 수행이 어떻게 이루어지고, 노동시간이 얼마나 되는지 등 심층적인 연구를 통하여 교사들이 요구하는 보직교사 수당 인상의 타당성(교육희망. 2022.4.6.)을 판단하고 인센티브 체계를 정비할 필요가 있다.

## 제 3절 교사 행위주체성

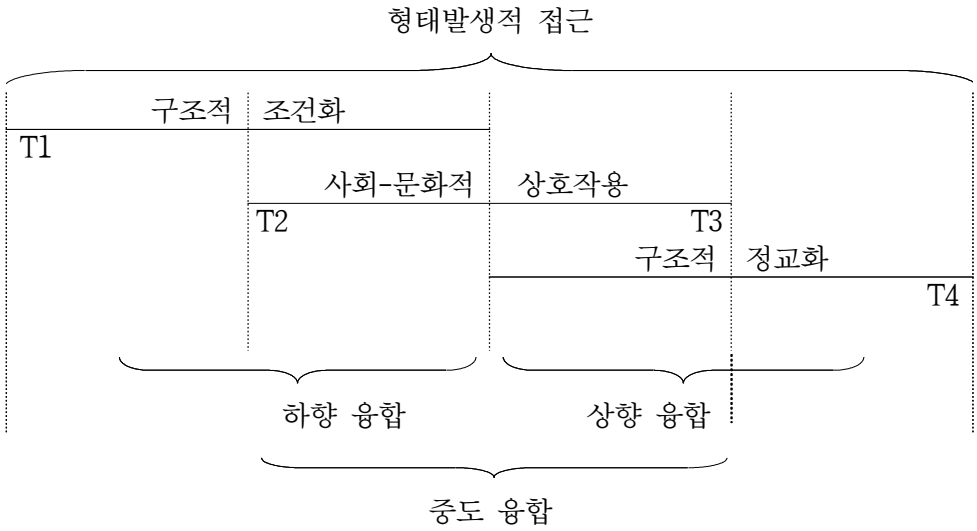
본 연구의 목적은 교사의 직무환경이 변화하는 양상 속에서 교육활동을 보조하는 행정업무를 전담하는 부장교사들이 어떻게 행위주체성을 성취하게 되는지를 탐색하는 것이다. 교사 행위주체성의 성취에 있어 학교의 직무환경과 학교조직, 학교교육과정이라는 서로 다른 영역이 존재한다. 직무환경이 교사의 직무수행에 반영되는 요인들을 총체적으로 지칭한다면 학교조직은 어떤 부장교사 보직을 누가 수행할지, 부장교사는 어떻게 하부조직을 구성·운영하는지, 하부조직은 어떤 업무들을 어떻게 수행하는지를 의미한다. 학교교육과정은 그렇게 편성된 학교조직이 학교 단위

의 교육과정을 운영해, 실제 교육활동을 전체 교사들과 함께 교과, 비교과 영역에서 수행하고 그를 평가·환류하는지에 대한 것이다. 이 모두가 1년 혹은 학기 단위로 재구성된다. 이들 각각의 층위에서 이처럼 부장교사가 다양하게 행위주체성을 성취할 수 있으며, 시기별로도 다른 양상이 발견될 수 있다. 이처럼 행위주체성이 시간과 장에 따라 다르게 성취되는 것으로 이론화되기까지 여러 연구자들의 논의가 이루어졌다.

### 1. 행위주체성과 생태학적 관점

행위주체성(agency)은 사회학을 위시한 다양한 분야에서 연구되고 있는 대상으로, 사회구조와 함께 항상 쌍으로 존재하는 '관계적' 개념이며 구조와 상호작용한다는 측면에서 변인, 리더십, 자율성과 구분된다(Priestly, Biesta & Robinson, 2015; 이성회·정바울, 2015). 주체와 구조 양자 중 개인적 측면을 강조하는 입장에서는 자신의 사고 과정·동기·행위를 제어하고 능력·행위를 선택하거나 행할 수 있는 행위자의 '능력'으로 이를 정의한다. 구조에 주목하는 관점에서는 행위자와 사회구조·문화와의 상호작용 속에 위치하여 역사적·사회문화적 실천에 의해 형성되고, 사회적 도구를 매개로 '출현하는' 속성으로 개념화할 수 있다(Archer, 1995; 소경희·최유리, 2018; 엄수정, 2020; 김정윤, 2019; Vahasantanen, 2015; 남미자 외, 2020).

개인과 구조의 상호작용이라는 문제에 있어서 Giddens(1984)는 행위주체성을 의도적인 선택에 의한 결과를 수반하는 행위라고 정의하였으나, Archer는 이를 형태발생론 주기의 사회 문화적 상호작용 과정에서 발생하는 "중도융합"으로 비판하였다. 행위자와 구조가 상호작용하며 변화하는 과정을 시간의 흐름을 고려하여 고찰해야 한다는 분석적 이원론을 그는 주장하였다(Archer, 1995). 구조적 정교화, 사회적 상호작용, 구조적 정교화를 통해 개인의 행위가 사회 형성에 영향을 미친다는 것이 Archer의 기본 입장이다. 시간 개념의 도입은 구조와 행위자성의 관계를 명확하게 하는 Archer의 핵심 아이디어였다. 더불어 Archer는 구조적 조건화 단계에서의 구조에 집중된 설명은 하향적 융합, 구조적 정교화 단계에서




[그림 2-1] 3단계로 구분한 형태발생론과 하향·중도·상향 융합
(Archer, 1995:82)

의 행위주체성에 경도된 분석은 상향적 융합이라 정의하고 분석적 이원론을 통하여 구조만을 강조하거나 행위주체성만을 강조하는 오류를 피하고자 했다(Archer, 1995:82; 이성희·정바울, 2015).

구조와 행위자의 관계를 시간 관점에서 관찰하는 것을 받아들여, Biesta & Tedder(2006), Priestly & Biesta(2015)는 과거에 대한 회고적 차원, 미래에 대한 전망적 차원, 현재에 대한 실천적-평가적 차원으로 행위주체성 모델을 개념화하였다. 이 모델은 구조화된 물질적·문화적·개인적 조건이 아닌, 구조에 대한 우리의 인식을 중심으로 논의를 전개하는데, 그를 통해 발생할 수 있는 개인주의를 극복하고 행위주체성을 '탈중앙화' 하기 위하여 Arendt와 Levine의 논의를 인용한다.

Arendt는 인간의 행위양식을 노동과 작업, 행위로 구분하였다. 행동의 대상이 인간이 아닌 물적 생산구조에 속한 생존방식인 '노동' 과 '작업' 은 인간의 본질에서 벗어난 비주체적 것으로 보았다. 반면 대상이 나와 연관된 타인이며, 사물이나 물질의 매개 없이 수행되는 '행위' 를 주체적 행동양식으로 보았다. 노동과 작업은 전적으로 수단과 목적의 범주에 의해 지배되며, 인간 사이에 직접적으로 일어나는 활동인 행위만이 나

의 주체를 확보하는 과정으로 Arendt는 인식했다(Biesta, 2006). 생존을 위한 노동과 작업을 넘어선, 오로지 다른 인간들과의 상호작용과 힘의 추구에서 생겨나는 정치와 관계 중심의 주체관이다. 이는 사회공동체적 활동에 대하여 생존이라는 고정된 목표 대상을 전제함으로써 우리의 행위의 구조적 통제력을 포착한다. 그 속에서 행위가 주체성을 발휘할 수 있는 영역은 탈물질적인 것으로 한정된다. 그러므로 Arendt가 생태학적 행위주체성 논의에 던지는 시사점은 그 성취가 "타인과의 상호작용 속의 주체"를 통해서만 가능하다는 점에 있다(Biesta & Tedder, 2006:24).

Levine는 후기구조주의적 관점에서 확고하게 행위주체성을 개인에 배치하고 구성 자아를 "한 인간의 행동 레퍼토리에 대한 타인들의 인식"이라고 정의한다. 이 레퍼토리는 특정한 역할을 수행하는 것으로 규정될 수도 있는데, 그 경우를 Levine은 '사회적 자아'라고 명명한다(Levine 2005:178). 그의 주장은 아래와 같다(p.183).

1. 내면화된 자아의 구성요소는 자신이 아닌 자에 대한 관계에서 나온다.
2. "역할"은 사회와 문화에 의해 부과되고 자아의 영역은 (인간을 이루는) 본질적인 것이 아니다.
3. 인간은 상호작용적 맥락의 돌출에 따라 변화할 수 있는 다양한 사회적·개인적 자아를 가질 수 있다.
4. 정체성의 형성은 일생 동안 이어지는 과정으로서 결코 최종적으로 확립되는 일은 없다.
5. 무의식적 노력, 욕망, 선호에 의해 인간은 완벽한 자기 통제와 자기 인식을 결여한다는 점에서, 인간은 탈중앙화된 존재로 볼 수 있다.
6. 자아와 정체성은 주체의 사회적 관계에 있어서 필수적 조직체계다.

Levine는 세계와의 연속성을 유지하며 자아를 재구성하는 개인의 능력을 중심으로 행위주체성에 대한 설명을 하였다. 이를 통해 회고적·전망적·현실-평가적 차원이라는 생태학적 관점의 인식론을 보다 탄탄히 한다

(Biesta & Tedder, 2006:26). 개인에게 조건화된 생태적 환경을 해석하는 인식 역시 사회적으로 구성된 자아에서 비롯된다. 타인과의 상호작용 속에서 우리가 주체성을 성취하여 '행위'를 함으로써 이전에 없던 일이 가능해진다.

생태학적 행위주체성을 개념화함에 있어서 반드시 개인의 주도성(initiative), 능력으로만 해석되지 않는다는 것은 중요하다. 주어진 상황·소명·직책·문제와 방향성 등에서 '성취되는 반응'으로도 행위주체성은 이해될 수 있으며, 행위자의 자아가 사회적으로 구성되고 그 행위가 사회적인 것으로서 이루어질 때 의의가 있는 만큼 생태학적 행위주체성에서 환경과의 상호작용과 구조가 형성된 맥락은 반드시 함께 탐색되어야 한다.

## 2. 교사 행위주체성에 대한 접근

행위주체성 논의를 교사의 교육 실천에 적용하는 것은 2001년 PISA 평가의 국가별 학업성취도 비교 발표로 인하여 각국이 학력경쟁을 위한 학교 개혁을 시작한 것이 한 원인이 되었다(김정윤, 2019). 다양한 학력 향상 정책 노력은 표준화 평가에서의 높은 성적에 대한 기대로 이어졌다. 그것은 곧 교사와 학습자의 책무성 요구로 옮아갔으며, 교사는 학교 개혁의 핵심요소, 변화의 주체 혹은 학교 발전의 주도자로 여겨졌다(Durrant, 2020).

국가 간 학력경쟁으로 인해 촉발된 책무성과 행위주체성에 대한 관심은 교사의 행위주체성을 구조적으로 조건화하는 국가교육과정 및 교육정책의 왜곡을 부르기도 했다. 대한민국에서는 1992년 고시된 6차 교육과정을 통하여 교육자치의 개념이 국가교육과정에 반영되었다. 이에 따라 국가교육과정-시도교육과정-학교교육과정의 분화와 다양화가 비로소 시작되었다. 7차 교육과정 시기에 학교교육과정위원회의 명문화, 수준별 교육과정 및 선택중심교육과정의 도입, 학생의 교육과정 선택 비율을 최대 50%까지 할 수 있도록 하는 개정이 이루어짐으로써 교육과정의 다양성이 교육현장에서 실제로 점차적으로 실현되어 가고 있었다(김대현, 2017; 2021).

그러나 이런 교육과정의 다양화는 큰 성과를 거두지 못하여, 2009년 개정 교육과정의 공감대 형성 부족과 획일적인 자율화에 대하여 김동원(2010), 소경희(2013), 김평국(2014) 등 여러 연구자들의 문제제기가 있었다. 교육과정 변천 과정에서 자치와 분권의 개념이 반영되었음에도 불구하고 생겨나는 문제에 대하여 박휴용(2021)은 세계 주요 국가들의 교육과정 거버넌스가 신자유주의적 시장화에 의거하여 이루어지고 있다는 관점으로 접근했다. 사회적 평등에서 소비자의 선택권으로, 형평성에서 수월성으로의 이념적 전환과 함께 국가교육과정에 대한 현장의 저항이 관측되었다. 신자유주의 교육개혁은 형평성이나 기회균등보다는 학교의 독립성·교사의 전문성과 자율성·비용효과성·성과 측정·역량 평가 등을 강조한다. 그에 따라 교육현장에서 공적 거버넌스보다 사적 거버넌스가 훨씬 큰 설득력을 가지게 되었다고 박휴용은 지적한다. 전문성과 학교 개혁 중심의 교사 행위주체성 접근은 교육 실패에 대한 책임을 교사에게 돌리고 도리어 교사를 탈전문화(deprofessionalize) 하는 한계가 있다(김정윤, 2019; 남미자 외, 2022).

그에 맞서 포용·평등·정의의 관점에서 학교 교육의 변화가 필요하다는 교육 현장 중심의 교사 행위주체성에 대한 논의도 지속되었다. 대한민국에서는 2009년부터 2014년까지, 전국 최초로 민선 진보교육감으로 당선된 경기도의 김상곤 교육감의 임기 1, 2기에 혁신학교 모델을 통하여 학습자 중심 교육이 학교현장에 확산되고, 교육과정-수업-평가의 일체화와 배움 중심의 수업, 교사 집단의 전문적 학습공동체, 학교와 지역공동체가 상호작용하는 마을교육공동체 등의 교사의 행위주체성을 요청하는 개혁이 일어났다(엄수정, 2020).

이처럼 교사 행위주체성이 탐구되어 온 배경과 입장이 달라, 현재까지 그에 대한 통합적 접근이 이루어지지 못했다. 교사 행위주체성에 대한 접근은 실로 다양하다. 김정윤(2019)는 문헌조사를 통하여 교사 행위주체성에 대한 접근을 다음의 네 가지로 구분했다. (1) 자기 결정적 판단과 행위를 위한 전문성 개발을 통한 내적 역량에 주목하는 심리학적 접근 (2) 교수 실천을 둘러싼 사회 문화적 맥락과 교사 고유의 정체성이 상호작용하

는 양상을 탐구한 사회문화적 접근 (3) 사회적 불평등과 불공평을 해결하기 위한 비판이론적 접근 (4) 지배 담론에 의해 형성된 주체로서의 교수실천과 교사 주체성 형성 규범을 비판적으로 바라본 후기구조주의적 접근이 그것이다.

이성회(2015; 2017; 2018; 2021)는 생태학적 교사 행위주체성의 장점과 한계를 각각 다음과 같이 논의하였다. 첫째로 시간을 매개로 한 회고적 차원, 현실-평가적 차원, 전망적 차원의 유기적 설명틀을 갖고 있으나 그것은 다양한 상황에 처한 행위자에 의해 일시적으로 구성된 구조와의 관계맺음이라는 가정에 머문다는 점이다(Emirbayer & Mische, 1998:970). 생태학적 모형은 선재하는 구조의 형성조건 및 형태발생의 순환주기를 드러내지 못하여, 구조적 조건화 및 정교화에 대한 관측을 도외시하고 있다. 교사의 경험과 미래에 대한 기대는 물론 구조와 맥락이 고려된 것이다. 그러나 그 기준점이 되는 현실-평가적 차원을 행위자가 일시적으로 구성하고 있다는 점이 이성회의 지적이다. 이는 Giddens의 행위주체성 이론과 마찬가지로 구조 분석이 행위자에 경도되는 위험이 존재한다.

둘째로 생태학적 관점은 과거 경험에 대한 회고, 미래에 대한 전망을 통하여 교사의 행위주체성이 발현되는 맥락에 주목하지만, 개별 행위자에 의해 구성된 일시적 구조에 대한 인식이 성찰, 도덕, 윤리, 정서까지 고려하고 있지 못하다는 점이다. Priestly, Biesta & Robinson의 교사 행위주체성 논의에서는 신념과 열망, 언어와 담론, 관계와 수행성까지 행위주체성을 둘러싼 다양한 요인을 다루고 있으나 그것은 개인적 측면에 더 많은 초점을 두고 있으며 교사의 내적·외적인 대화(개인적·관계적 성찰), 감정과 가치, 도덕적 규범의 문제까지 심층적으로 다루고 있지 못하다는 것이 이성회(2021:140)의 지적이다. 이에 대하여 Archer는 성찰을 "모든 일반인이 공유하는 것으로 그(그녀)들 자신과 사회적 맥락과 관련하여, 그리고 역으로 맥락과 그(그녀)들 자신을 고려하는 정신적 능력의 정기적인 연습"으로 정의하고 '의사소통적 성찰', '자율적 성찰', '메타 성찰', '균열된 성찰'로 나누어 경험적 연구를 수행했다(Archer, 2012). 의사소통, 자율, 메타 성찰로 상승해가는 과정은 개인

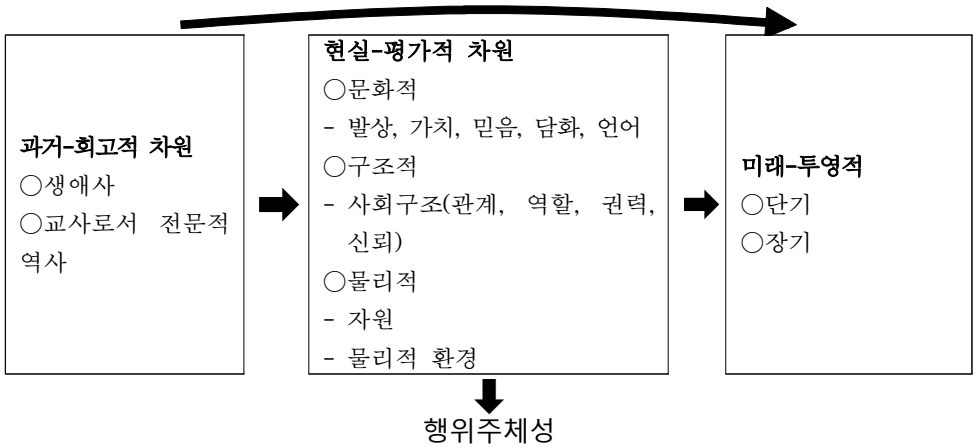
의 도덕과 윤리·정서 및 사회적 영향에 대한 인지가 확장되어 가는 것에 대한 분석의 틀로 기능한다.

셋째로 '문화(집단이 특정이슈와 상황에 대해서 생각하고, 이해하며 말하는 방식)'와 '구조(특정한 관계가 행위자성의 성취를 지원하는 혹은 방해하는 방식), 그리고 '자원'으로 현실-평가 차원을 구분하고 있으나, 분석 단위를 개인에 두어 실재하는 집단의 관계구조를 드러내지 못하는 관계적 시선의 결여를 보인다는 것이다.

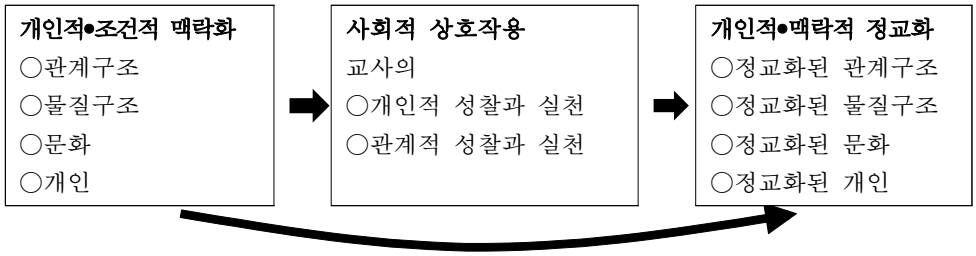
| 장점 | 한계 |
|---|---|
| 통시적 관점의 제공: 시간을 매개로 한 유기적 설명틀 | 행위자에 의해 일시적으로 구성된 구조와의 관계맺음을 가정함으로써, 구조와 행위자성의 상호작용에만 초점을 둔 중도 융합의 한계 |
| 맥락과 교사 능력 사이의 균형된 시각 제공: 맥락이 내장된 교사행위자성 개념 | 행위자의 성찰(reflexivity)과 도덕적, 윤리적, 정서적 영역을 합리적·이성적 영역에 비해 도외시 |
| '문화'와 '구조'의 분석적 차원에서의 구분: 교사 관계의 중요성 | 사회적 관계를 개념화하고 어떻게 사회적 관계를 통해 교사행위자성이 발현되는지에 대해 설명하는 관계적 시선(relational gaze) 결여 |

<표 2-1> 이성회의 생태학적 교사 행위자성 개념모델 평가와 비판 (이성회, 2017;2021)

이성회(2018)는 학교장의 행위자성 발현 연구를 통하여 교장의 행위자성 발현에 결정적인 역할을 담당했던 교사들과의 관계구조, 사회적 상호작용, 그로 인한 새로운 관계구조의 출현을 생태학적 개념모델로는 담아내기에 한계가 있었다고 밝힌다. 이성회는 비판적 실재론과 Archer의 형태발생론을 중심으로 '관계적 교사행위자성 모델'을 개념화하였다. 이 모델은 과거의 회고적 차원과 미래의 전망적 차원을 관계구조·물질구조·문화·개인이라는 네 인과요소가 맥락화되는 과정과 정교화되는 과정으로 재규정하고 있다.




[그림 2-2] 교사 행위주체성 개념모델
(Priestly, Biesta & Robinson, 2015:30)




[그림 2-3] 관계적 교사행위자성 개념모델
(이성회, 2021:141)

허나 Levine의 논의를 통해 밝히듯, 정체성의 형성은 일생 동안 이어지는 과정으로서 행위주체성 역시 일시적으로 구성된 구조와의 관계맺음이 아니다. 이성회가 지적하는 일시적 관계맺음은 하나의 행위주체성 성취가 물리적, 문화적 구조에 의해 산출된다는 관점에 근거하는데, 생태학적 관점에서는 이와 달리 행위주체성의 성취에 고려되는 다양한 요인들을 해당 행위, 해당 시점을 기준으로 하여 과거, 현재, 미래의 차원에서 행위 맥락을 판단하는 것이기 때문에 이는 적절하지 못한 비판이다.

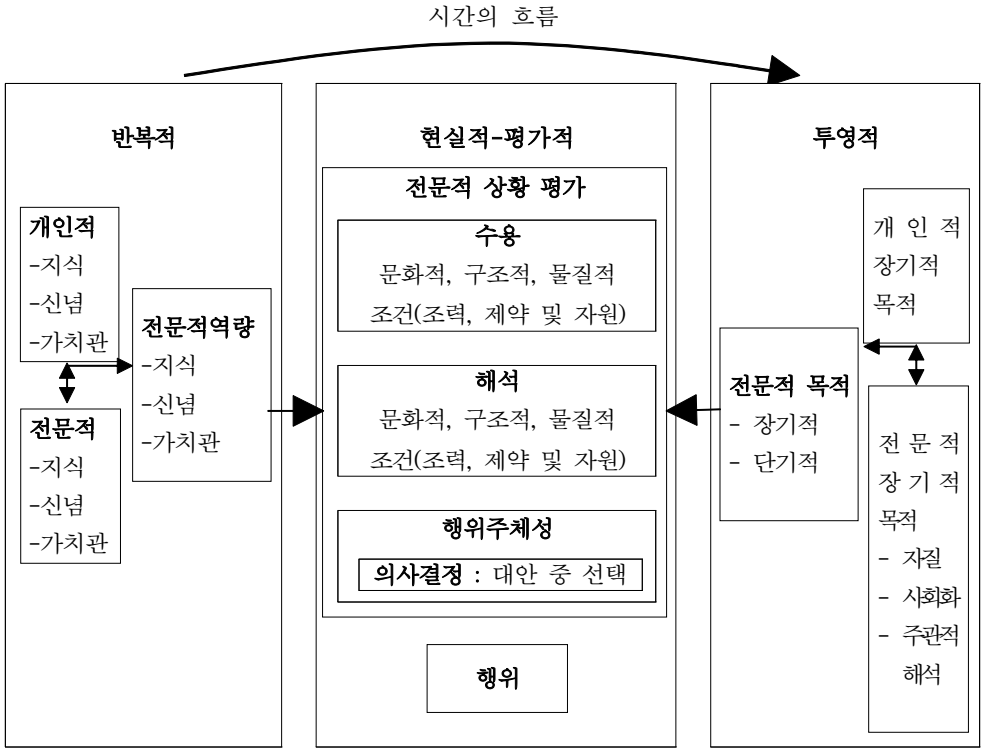
또한 도덕적, 윤리적, 정서적 영역을 도외시한다는 지적에 대해서도 Arendt와 Levine이 인식과 행위의 사회성과 정치성에 대한 근거를 제공

하고 있다는 점을 고려할 필요가 있다. 이성회의 비판은 행위주체성의 성취에 고려되는 현실적-평가적 차원에서의 사회구조의 하부요소들을 지나치게 협소하게 해석한 것으로 생각된다.

마지막으로, 관계적 시선의 결여라는 지적에 대해서는 행위주체성의 탐구 대상을 하나의 집단으로 하여 여러 연구 참여자들을 대상으로 연구를 수행하는 과정에서 자연스럽게 보완된다. 생태학적 이론이 행위자 개인의 행위주체성 성취에 대한 접근을 우선 취하고 있으나, 탈중앙화를 위한 구조와 문화 분석을 논의에 포함하고 있다. 연구자 역시 부장교사의 행위주체성 탐색 과정에서 학교의 관계구조에 대한 기술을 하게 되었다.

이성회의 생태학적 행위주체성 비판은 Archer의 행태발생론과 분석적 이원론을 인용하여 개인의 행위에 따라 변화하는 집단의 구조 변화를 "관계성"과 "관계구조"라는 개념으로 고찰하고 있다. 이는 생태학적 관점에서 간과되고 있기보다는, 연구의 초점을 어디에 두느냐에 따라 다른 접근법이 취해진 것으로 생각된다. 행위자의 과거-현재-미래에 대한 구조적, 문화적, 생애사적 요인들에는 관계성과 관계구조에 대한 고려가 함께 반영되며, 개인의 가치관과 도덕 역시도 이성적 판단과 더불어 행위를 결정한다. 또한 생태학적 관점에서의 행위주체성은 보유하는 것이 아니라 한 시점에 성취되는 것이다. 이성회나 Archer의 관점에서처럼 구조와 상시적으로 상호작용하는 것으로 규정한다면 행위주체성이 성취되는 것이 아니라 소유하는 것으로써 이해될 소지가 있다.

Leijen·Pedaste·Lepp(2019)는 생태학적 교사 행위주체성 모델을 전문성과 성찰 개념을 적용하여 발전시켜, 기존의 Priestly·Biesta·Robinson(2015)의 모델보다 구체적인 모델을 내놓았다. 과거의 차원에서는 지식·신념·가치관이 개인적·전문적으로 상호작용하며 "전문적 역량으로서의 지식·신념·가치관"을 산출한다. 현실 차원에서는 "전문적 상황평가" 속에서 문화, 구조, 물질적 조건에 대한 인식과 해석, 행위주체성이 행동으로 이어지고, 미래의 차원에서는 개인의 장기적 목적과 전문적 장기적 목적이 전문적 장·단기의 전문적 목적을 산출하는 것으로 개념화되고 있다.




[그림 2-4] 교사 행위주체성 형성모델
(Leijen, Pedaste & Lepp, 2019:297)

Leijen et al.의 모델은 과거와 미래의 전문적 역량과 목적이 현실에서의 전문적 상황평가를 구조화하여, 수용과 해석, 행위주체성의 성취로 개인의 행위가 발전하는 과정을 그린다. 동시에 이들은 의사결정을 '성찰'로 이해할 수 있으며 행위 중의 성찰과 행위 이후의 성찰을 구분할 수 있다고 제안한다. 교사들에게 행위 중의 성찰은 보편적으로 발생하나 매우 제한적이다. 행동 후 성찰이 교사들에게 있어서 실천적 지식을 확장하고 교사들의 광범위한 학습을 지원할 수 있는 지배적 활동으로 여겨질 수 있다고 Leijen et al.은 논하고 있다(2019:303). 이 모델은 부장교사가 다른 교사와는 다른 행정업무의 전문성과 부서원 관리 및 학교운영 관련 협의 등, 행위 후 성찰을 다른 교사에 비하여 많이 가질 수 있을

것으로 생각되기 때문에 본 연구에 유용한 시사점을 던진다.

생태학적 행위주체성에 기반한 다양한 연구를 인용하되, 교육 업무가 아닌 행정 업무에 관련된 요소를 탐색함으로써 부장교사 행위주체성에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다. 특별한 보상도 지원도 없는 상태에서 업무과중을 받아들여야 하고, 기피하는 보직을 받아들인 이들에 대한 전문적 역량 및 목적 역시 일반교사와는 색다른 구성요소들이 도출될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 부장교사의 행위주체성을 구성하는 과거, 미래, 현재의 차원의 요소가 일반교사와 어떻게 다르게 도출될 수 있는지를 살피며, ‘성찰’이 부장교사의 직무에 어떤 영향을 미치는지를 탐지하고자 한다.

교사 행위주체성에 대한 선행연구 검토에서 환기할 지점은 생태학적 행위주체성 모델의 과거 차원에서의 ‘생애사’와 ‘교사로서의 전문적 역사’가 개인의 인지적, 정의적 특성을 포괄적으로 설명할 수 있는 개념이라는 것이다. 연구자는 한 인간이 살아온 평생의 여정에서 현재의 평가적 차원에 반영되는 특정 요소들의 인과성을 연구 참여자들과의 협력을 통해 밝혀가야 한다. 이는 미래의 전망적 차원에서의 단기적, 장기적 전망에도 적용될 수 있는 문제다. 연구자는 교사 행위주체성을 구성하는 과거-현재-미래의 구성요소들에 대하여 선행연구들을 검토하여 연구방법에 반영하되, 특정 모델이 제시하는 개념을 중심으로 자료를 수집 및 분석하는 일은 지양하기 위하여 노력하였다. 포괄적인 접근을 취하며 연구 참여자들이 행위주체성을 성취하고 발휘하는 지점을 찾아내고자 하였다.

### 3. 교사 행위주체성 선행연구와 한계

소경희와 최유리(2018:98)는 학교 중심 교육 개혁이라는 “변혁의 주체적 교사”라는 논의 틀에서 교사의 행위주체성을 분석하였다. 행위주체성 이론이 발달해온 과정에 따라 이들은 능력 관점, 구조적 관점, 생태적 관점에서 선행연구를 검토하고 기존 이론의 한계들을 짚었다. 자유학기제, 창의적 체험활동, COVID-19 대응 온오프라인 블렌디드 수업 등 다양한

교육정책이 “변혁의 주체로서의 교사”라는 레토릭과 함께 능동적 교육과정 구성을 독려하고 있으나, 이러한 담론이 오히려 변화에의 강요로 교사의 주체적 행위를 제한하는 것이 될 수 있다는 것이 소경희와 최유리의 지적이다.

김정윤(2019;107)은 2001년 PISA의 학업성취도 결과(Pisa-shock)로부터 시작된 ‘학교 개혁’의 새로운 조류 속에서 어떻게 각 국가가 학교와 교사의 책무성을 강조하였는지를 조명하였다. 교사들이 교실과 동떨어진 정책입안자들로 인하여 탈전문화(deprofessionalize)되는 양상들이 제안되었다. 동시에 이러한 학교 환경은 교사들로 하여금 새로운 변화의 가능성을 모색토록 하였다. 책무성 정책이 교사들을 변화시키거나 무력화시키기보다는 스스로 그러한 정책변화에 대응하여 배우며, 평가하고, 전용하기 위해 기존의 정체성을 능동적으로 활용하는 모습도 함께 발견되었다. 생태학적 관점에서 교사의 행위주체성은 그 소유와 행사의 여부가 아니라, 교사의 행위가 실천되는 구체적인 맥락 조건 속에서 그 조건을 활용하는 가운데 출현하는 현상이다. 이를 통하여 교육정책에 대한 수동적인 종속뿐만 아니라 그를 거부하고 저항하는 것으로 이해의 폭을 넓힐 수 있다.

양지선(2021:38)은 구조와 문화에 숨겨진 권력 코드를 드러내고자 하는 비판이론의 관점에서 가정 교과 교사의 행위주체성을 검토했다. “행동”의 의미를 탐색하기 위하여 완전히 자유로운 행위라는 Arendt의 관점과 사회적 환경에서 행동에 수반되는 의사소통행위에 주목한 Habermas의 이론을 적용한 연구가 수행됐다. 교사의 행위주체성은 “교육현장의 지식과 불평등, 불공정을 인식하고 그것을 해결하고자 하는 교육실천이 뒤따르는 것”으로 개념화되었다.

이성회(2017; 2018; 2021; 이성회·권순형·민윤경·이정우·박나실·이호준·염주영, 2021)는 생태학적 관점부터, 그것을 극복하려는 시도로서 비판적 실재론을 교사 행위주체성에 도입하려는 시도까지 다양한 접근을 실천해왔다. 교사학습공동체에 대한 기존의 접근을 극복하기 위한 방법으로 생태적 관점의 교사 행위주체성을 적용하고 그를 통해 시간을 매개로 한 구체적인 상황 요소를 통시적으로 제시한다는 점, 행위주체성이 능력이

아니라 개인이 시간의 흐름에 따라 발현, 성취하는 무언가라는 점, 교사가 처한 맥락을 문화, 구조, 물리적 측면으로 명확히 하여 이론적·방법론적 연구 틀을 제시한다는 점을 밝혔으며, 학교장과 교육복지 리더십을 연구 대상으로 한 생태적 접근을 통해 학교장이 행위주체성을 발현하는 회고적, 투영적 차원의 배경을 드러내고 현실-평가적 차원에서 학교문화의 변화, 학교구조의 변화, 학교의 물리적 환경과 자원의 변화를 분석하였다. 관계적 교사 행위자성 개념모델이 이러한 연구의 성과라 할 수 있다.

권순정·유주영(2022)은 "관계적 성찰" 개념에 보다 주목하며 이성회의 연구를 받아들여 COVID-19 이전과 이후의 교사들의 행위주체성의 의미를 탐색했다. 생태학적 접근이 행위자의 사회적 관계를 간과하고 있다는 이성회의 지적을 통해 COVID-19가 중학교 교사들에게 교육의 외양이 아닌 배움과 성장이라는 교육의 가치, 학생들과의 관계맺음의 단절 속에서 관계적 성찰의 기회를 얻어내었다는 것이 이들의 진단이다. 한편 임성은·김종욱·김찬종(2021)은 사회적 실천지향 수업을 진행하며 초등 교사가 느끼는 행위주체성의 구조적 요인들을 찾고자 구조를 macro, meso, micro 단위로 나누어 제약 조건들을 탐색했다.

교원역량개발 관점에서 교사의 행위주체성 성취를 위한 지원체계를 탐구한 연구도 있다. 이창수(2020)는 교사학습공동체를 대상으로, 유용모·김미숙(2020)은 일반고 교육역량 강화사업을 통하여 어떻게 교사들이 행위주체성을 드러내는지를 탐색했다. 공동체적 가치 공유, 관계성의 인식, 과거의 경험을 비판적으로 검토하고 미래의 전망에 반영하는 것 등이 이들 연구에서 공통적으로 드러난 행위주체성 출현의 인과요인들이다.

정계숙·손환희·윤갑정(2021)은 혁신학교의 공동체 문화를 통해 교사학습공동체로 행위주체성 "열기", 존중과 공감의 경험으로 행위주체성 "세우기", 소통과 기다림으로 "정체성"에서 "행위주체성"으로 힘 얻기, 교육의 본질을 지키는 리더의 행위주체성에 "힘 얻기"의 단계로 행위주체성 지원체계를 보다 구체화했다.

잠정적으로 역사교사들을 행위주체성이 비교적으로 뛰어난 집단으로 분류하고 이들의 국가 교육과정 인식을 연구한 박찬교(2021)는 교사의 행위

주체성과 국가 교육과정의 성공을 위하여 교사들의 자율적인 교육과정 편성을 조력하고, 국가교육과정이 교사들을 이해할 수 있는 리터러시를 담아낼 것을 촉구했다.

선행연구를 유형별로 분류하자면, 소경희·최유리(2018), 김정윤(2019)와 같이 행위주체성의 논의 배경을 비판적으로 접근한 연구, 김민섭·박일수(2021), 금선영(2021), 이성회(2017; 2018)와 같이 행위주체성 개념모델을 교사의 교육실천과 교육과정 수행에 적용하여 인과성을 갖는 요소들을 추출한 경우, 이성회(2021), 이성회 외(2021), 임성은·김종욱·김찬종(2021), 권순정·유주영(2022)과 같이 행위주체성 이론을 발전시키기 위한 대안적 모색을 한 경우, 이창수(2020), 유용모·김미숙(2020), 정계숙·손환희·윤갑정(2021)의 연구와 같이 행위주체성 지원체계를 발굴하고자 노력한 연구자들도 있다.

국내에서의 교사 행위주체성 연구는 이론적 검토부터 현장에서의 지원 방안까지 다양하게 이루어지고 있다. 그런 반면 학교현장에서 나타나는 업무 과중과 기피 현상 등, 교사의 행위주체성이 제약되거나 행위주체성이 회피 전략으로써 나타나는 상황을 규명하고, 심층적으로 연구를 수행한 경우는 드물다. 어떤 역량이나 능력으로써 바라보기보다 부여된 조건에 대한 반응으로써 성취되거나 출현되는 것으로 행위주체성을 바라본다면, 교사 각자는 현재 상황에서 자기에게 이익이 되는 방향으로 그를 표출한다고 있다고 볼 수 있다. 그렇다면 어떻게 그러한 행위 양상이 나타나는지 교사들의 생활상과 인식을 추적할 필요가 있다. 또한 현재까지의 국내 연구는 하나의 학교 단위에서 이루어지진 않았다. 생태학적 행위주체성 관점이 집단의 관계구조를 드러내지 못한다는 이성회의 지적을 받아들여, 하나의 학교 안의 부장교사라는 집단이 어떻게 교사들과의 상호작용을 통해 행위주체성을 성취하는지 탐구함으로써 학교의 관계구조를 보다 여실히 드러낼 수 있을 것이다.

# 제 3장 연구방법

본 연구는 일반계 고등학교 부장교사의 행위주체성에 대한 실증적 연구로서 보직 수행에 관계되는 과거, 현재, 미래 차원의 요소들과 그로 인한 행위주체성의 성취 경과를 밝히고자 하는 것이다. 이를 위하여 질적 연구를 수행하며 참여관찰과 면접법을 통하여 부장교사들의 생활상을 기술하고, 그로부터 행위주체성의 구성 요소로서 일반화될 수 있는 것들을 도출하고자 한다.

연구 절차는 (1)문헌 연구 (2)연구 참여자 선정 (3)자료 수집(참여관찰, 심층면담) (4)면담자료 전사 (5)자료 분석 및 해석 (6)타당성 확보의 여섯 단계로 수행되었다. 문헌 고찰 단계에서는 다양한 언론 보도를 통하여 부장교사 기피 현상에 대한 문제의식을 포착하고 연구 질문을 구체화하였다. 그 다음 교사와 부장교사, 행위주체성과 교사 행위주체성으로 대별하여 선행연구를 분석하고 생태학적 행위주체성 관점의 특징과 한계점을 검토하였다.

자료 수집 단계에서는 기피 업무인 부장교사를 장기간 수행해 본 경험이 있는 인원을 중심으로 연구 참여자들을 모집하여 그들의 생활상을 다면적으로 탐색함으로써 하나의 생활세계의 실재를 드러내고자 하였다. 연구자가 재직하고 있는 경기도의 사립 일반계 고등학교가 연구 현장으로서 여러 가지 적절한 요건을 갖추고 있다고 판단되었다. 자료의 취합과 분석 및 해석에서 해당 학교의 교원이기도 한 연구자의 주관을 배제하기 위하여 연구자의 맥락을 검토하고 편향을 발생시킬 수 있는 선견해들을 정리하여, 분석과 해석에 참조하였다.

연구에 참여한 부장교사들은 “떠넘기기” 된 업무를 받아든 입장이므로 같은 학교 공간에서도 일반교사와는 다른 관점에서 직무를 수행하고 다른 경험과 인식을 쌓아간다. 또한 학교교육과정을 함께 편성 운영하는

것에 있어서 부장교사와 일반교사 간의 상당한 인식 차이가 있었다. 자료 분석 단계에서 이런 인식의 충돌이 발견되었을 시 추가적으로 자료를 수집하는 방법으로 객관성을 확보하려 하였다. 자료 전사와 분석, 추가 자료 수집과 검토를 반복하며 일반화할 수 있는 요소를 찾아보았다. 마지막으로 연구 참여자 및 동료 연구자와 함께 자료 분석과 해석 과정을 반복 논의하여 타당도를 높이도록 하였다.

## 제 1절 연구 참여자의 구성과 맥락

### 1. 연구 현장 맥락

본 연구는 하나의 학교를 연구 현장으로 선정하여, 연구 참여자들인 부장교사의 생활상을 생태학적 관점에서 기술하는 것을 우선 과제로 삼는다. 그에 따라 경기도 소재 일반계 사립 고등학교인 A고등학교의 부장교사들을 연구 참여자로 의도적 표집하였다. 의도적 표집은 “내 연구 문제에 가장 심도 깊은 답을 줄 수 있는 충분한 지식·경험·태도를 갖고 있는 대상은 누구인가?” 라는 질문에 근거하여 연구자가 연구문제와 관련하여 가장 많이 배울 수 있는 대상이 누구인지를 선정하는 것이다(Merriam & Tisdell, 2016). A고등학교의 부장교사들이 의도적 표집에 적절한 연구 참여자들이라고 판단한 근거는 다음과 같다.

A고등학교는 학년별 10학급, 전체 30학급으로 부장교사 배치기준에서 가장 많은 18학급을 초과하여 11명의 부장이 편제되어 있다. 또한 2003년 개교된 사립학교로서 공립학교와 같이 교원이 순환보직으로 학교 간 이동을 하지 않아, 20년째 근속하고 있는 교사까지 집단 구성이 균질한 편이며, 부장교사들이 동일한 연령대에서 발견되는 특성이 있다. 40대 후반의 교사집단이 교사 사이 “선배교사” 집단을 형성하고 있으며, 학교 내 친목 소모임이 몇 있어서 그들 내부에서 정보가 공유되며, 각 집단을 주도하는 의견지도자가 부장교사와 별도로 형성되어 있다. A고등학교의 교사들은 80% 이상이 40대 교사이며, 소수의 30대 교사, 극소수의 50대 교사가 있다. 연구가 수행된 2022년 기준, A고등학교의 부장교사들 역시 전

원 40대 초반에서 후반까지 걸쳐있으며 부장교사들 간 의사소통에 있어 연공서열이 작용할 여지가 적다.

경기도 소재 일반계 고등학교가 선정된 것은 해당 지역의 학교교육과정 재구성이 활발하기 때문이다. 2015 개정 교육과정과 고교학점제라는 학교교육체제의 큰 변화에 대하여 서울보다는 경기도가 조금 더 민감하게 대응하고 있다. 경기도는 서울에 비하여 수능보다 수시전형으로 학교를 많이 보내는 지역적 특성이 있다. 그에 따라 학생부 종합전형에 영향을 미치는 학교교육과정의 특성화에 경기도의 일반계 고등학교들이 많은 관심을 기울이고 있다. 2015개정교육과정이 제시하는 학습자 중심의 교과목 선택제가 경기도 일반계 고등학교에 적용될 수 있도록 하는 교육청과 학교 단위의 노력이 있어왔다. A고등학교는 2015개정교육과정의 교육과정 편성 지침에 따라서 학습자 선택을 최대한 보장하려는 방법을 택하였다. 이것이 갖는 의미는 학교 안에서 교사들 간의 의사소통이 고도로 조직화되어야 한다는 것이다. 학습자 중심의 교과목 선택에 따른 교육과정 체계는 각 교과의 시수 및 교원 수에까지 영향을 미치고, 기본적으로 수업 준비 및 교육과정 운영, 평가에 보다 많은 연구와 노력을 요구한다. 이러한 체계에 소극적으로 대응을 할 경우 그러한 부담은 크게 줄어든다. A고등학교의 학교교육과정 운영 과정에서 교사들의 상호작용과 부장교사들의 행위주체성 성취 과정을 효과적으로 포착할 수 있을 것으로 연구자는 판단하였다. 비록 입시가 가장 큰 원인이긴 하나, 학교교육과정을 재구성하며 업무조직을 지속적으로 변화시켜 온 A고등학교에서 부장교사의 직무는 다양한 형태로 관측될 수 있을 것이다.

경기도의 고등학교들은 학교생활기록부 및 입시, 수시제도의 변화에 따라 학교교육과정의 개선 및 변화가 활성화된 집단이며, 서울과 지리적으로 근접하여 평균적인 교육열이 높다. 서울에 비하여서는 교육수준이 낮아 수능보다는 수시로 많이 진학을 하기 때문에 수능 중심 교육보다는 학교생활기록부 및 비교과 활동에 도움이 되는 교육과정을 운영하려 한다. 그에 따라 창의적체험활동이나 학교 특색활동이 경쟁적으로 학교마다 시행되고 있다. 이에 더하여 A고등학교가 속한 지역은 비평준화였다가

2014년도에 평준화지역으로 전환된 곳이다. 비평준화 시기의 학교별 격차 극복을 위한 학교 교육과정 정비 노력이 있었고 경기도교육청은 혁신공감학교, 혁신학교, 고교학점제 선도학교 등 고등학교 별 교육과정 특성화를 위해 노력해 왔다. 현재까지도 "16+1 학교자율과정"[5] 등 학교교육과정의 편성 및 운영에 여러 구성원들의 의견이 반영되며 지속적으로 재구성되고 있는 특성이 있다.

현재 A고등학교는 매주 금요일 12시에 부장교사 회의를 진행한다. 부장교사 회의[6]에서 교감은 진행을 맡고, 교장은 최종적인 의견 정리를 할 뿐 대부분의 학교 내 의사결정은 부장교사들이 하고 있다. 부장교사 회의 전에 먼저 각 부서의 의견 및 주요 사안을 취합하고, 회의에서 정리된 내용들을 부장교사들이 각 부서에 알리는 방식으로, 부장교사가 학교조직의 중간관리자, 교사들을 대의하는 대표자라는 점이 잘 관측된다.

장희선(2017), 황선필·김병찬(2021)의 부장교사 관련 질적연구에서 연구참여자는 공통적으로 주참여자 5명, 보조참여자 5명으로 구성되었다. 장희선은 부장교사로서 리더십 역량을 우수하게 수행한 참여자와 보통 수준으로 수행한 참여자로 구분하였고, 황선필, 김병찬은 부장교사와 해당 부서의 일반교사로 각 5명을 패널로 하였다. 부장교사의 역량 수행에 있어서 이러한 두 주/보조 참여군을 참조하였다. 연구의 타당성과 보편성을 확보하기 위하여 A고등학교의 일반교사들과 타 지역의 일반교사·부장교사를 주참여자가 아닌 보조참여자로 표집하여 일반고의 부장교사의 특성을 비교분석하였다. A고등학교에서 얻어진 분석 내용들이 다른 학교에서도 동일하게 반복되는지 제한적으로 발생하는 사항인지를 평가하기 위함이다.

연구를 수행하기 위하여 연구자는 '윤리적 연구 수행을 위한 인간대상 연구자 교육'을 2022년 4월 24일 이수하고, 서울대학교 생명윤리 위원회

---

5) 16+1 학교자율과정은 현행 17주의 한 학기 중 1주일 간의 교과 시수를 학교에서 재량껏 운영할 수 있도록 하고 이를 학교생활기록부의 과목별 세부능력 특기사항 란이나 개인별 특기사항 란에 기입할 수 있도록 하는 정책이다. 각 학기의 2차 지필평가 이후 방만하게 운영되는 기간을 활용하여 진로탐색 프로그램을 운영하거나, 학기 중에 분할 편성하여 장기적으로 교과와 주제 융합 프로그램을 운영하는 등의 방안이 있다.

6) 법률적으로 정해진 업무는 아니나 대부분의 학교에서 중간관리자인 부장교사들을 묶어 관행적인 주 1회 부장교사 회의를 한다. 이 자리에서 실제로 많은 학교 운영 관련 협의사항이 오간다.

(IRB)의 연구 승인을 취득하였다(승인번호 : 2211/002-037). 연구참가자들에 윤리적 연구 수행을 위한 설명을 마친 뒤 동의서를 작성하였으며, 연구데이터 원본과 전사본은 2중으로 암호화된 개인 노트북에 보관하여 보안을 철저히 하였다.

## 2. 연구 참여자 맥락

선정기준에 따라 A고등학교의 부장교사와 일반교사들에게 연구자의 인적 네트워크를 활용한 방법으로 연구 참여자를 모집하였다. 먼저 일부 부장교사에게 연구의 목적에 대하여 구두로 자세히 설명하고, 학교장에게 해당 기관에서 연구활동을 할 수 있도록 동의를 얻어 동의서를 작성하였다. 설명을 들은 학교장과 부장이 다른 부장교사에게 연구에 대하여 설명을 하여 눈덩이 표집 방식으로 다른 부장교사들의 표집에 협력했다. 모집 결과 주 참여자 5명, 보조 참여자 4명으로 연구 참가자가 최종 표집되었다. 연구 참여자에 대한 정보는 <표 3-1>과 같다.

| 구분 | 이름 | 성별 | 연령(세) | 교육 경력(년) | 현 부장경력 (총 부장경력) *2022년 11월 기준 | 보직 | 소속교 | 면담 방식 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 주 참여자 (행정 부서 부장) | 김학인 | 남 | 42 | 14 | 4(4) | 교육과정 부장 | 경기 A고교 | 비대면 |
| | 이유진 | 여 | 47 | 21 | 1(3) | 혁신연구 부장 | 경기 A고교 | 대면 |
| | 이헌재 | 남 | 40 | 13 | 2(2) | 정보부장 | 경기 A고교 | 비대면 |
| | 한정호 | 남 | 41 | 14 | 2(2) | 인문사회 부장 | 경기 A고교 | 비대면 |
| | 민동현 | 남 | 44 | 18 | 1(7) | 학생생활 인권부장 | 경기 A고교 | 비대면 |
| 보조 참여자 | 김윤성 | 남 | 49 | 13 | 2(5) | 2학년부장 | 경기 A고교 | 대면 |
| | 이정인 | 남 | 40 | 8 | 0(3) | 전 야구부장 | 경기 A고교 | 대면 |
| | 김경민 | 남 | 40 | 14 | 2(3) | 교육지원 부장 | 서울 B고교 | 비대면 |
| | 이지훈 | 남 | 38 | 12 | 0(0) | - | 경기 A고교 | 비대면 |

<표 3-1> 연구 참여자 정보 및 면담 방식

A고등학교의 부장교사 10명[7] 중 연구일정 내에 면담 및 참여관찰을 실시할 수 있었던 5명의 행정부서 부장교사와 연구를 수행하였다. A고등학교 내의 담임부서 부장교사 1명, 일반교사는 2명을 표집하였다. 일반교사 둘 중 한 사람은 2014년도부터 2016학년도까지 A고등학교에서 "야구부장"이라는 직책을 수행하여, 부장교사 입장에서도 많은 연구데이터를 제공하였다. 학교 밖 보조패널로는 서울의 B고등학교에서 교무부장으로 1년, 교육지원부장으로 2년째 재직하고 있는 부장교사 1명이 표집되었다. 하나의 단위 학교에서 부장교사들이 집단적 행위주체성을 발현하는 양태를 관찰하고 이를 다른 학교와 비교하기 위해서는 후속 연구를 통하여 A고등학교 전체 부장교사의 참여, 그리고 다른 학교에서도 부장교사들이 참여하여 연구데이터 수집이 필요할 것으로 보인다. 연구자들은 모두 가명으로 처리하였으며 연구데이터의 처리 과정에서 민감한 정보는 노출되지 않도록 하였다. 연구 참여자들의 맥락은 다음과 같다.

김학인은 2019학년도부터 현재까지 교육과정부장 업무를 수행하고 있다. 2019년은 2015개정교육과정에 의해 학생 교과 자율 선택형 교육과정 선택이 일선 고등학교에 도입된지 3년이 되어, 교육과정 편성 업무가 몹시 어려워진 상태였다. 교육과정부장은 학교교육과정 편성을 총괄하는 위치로서, 비교과 영역인 창의적체험활동과 주제융합형 탐구활동인 '16+1 학교자율과정'을 담당하고 있기도 하다. 그는 직무 중심의 사고를 하며 학교 내 다양한 교과의 교사들의 이익을 중재하며 그들로부터 참여를 이끌어내는 것에 교육과정부장으로서 강한 책무성을 느끼고 있었다.

이유진은 가장 경력이 많은 교사로서 이전에 학교 고사를 담당하는 연구부장에 이어 현재 혁신연구부장 직을 수행하고 있다. 혁신연구부는 현재 학생·학부모 자치, 교사연수, 전문적 학습 공동체 등의 업무를 맡고 있으며, 이유진은 자기연찬을 위하여 지역 연구회 및 연수에 열심히 참여하며 자신의 전문성을 기르는 한편, 학교 내 고경력 교사로서 교사들의 의견을 조정하고 부서원들을 아우르기 위해 노력하고 있다.

---

7) 관련법 상 A고등학교는 11명의 부장교사를 편제할 수 있으나, 행정업무를 맡을 요원이 없어 2개 부서를 통합하여 부장 인력을 행정업무를 맡도록 하였다. 부장 자리를 줄여 행정업무인력으로 돌린 현상이 학교의 업무과잉을 시사하는 것이기도 하다.

이헌재는 사회 교과 교사로서 정보부장이라는, 학교 인터넷 상황 및 정보기기 관리를 주로 하는 부서의 장을 수행하고 있다. 모든 학교가 정보기기를 활용한 업무처리를 하고 있음에도 현행 학교행정지원체계에는 정보기기에 대한 관리 업무 역시 교사가 하고 있다. 보직을 맡기 전까지는 인터넷과 PC에 대해 지식이 전혀 없던 이헌재는 COVID-19 상황에서 온라인 수업 관리와 학생용 정보기기 도입 사업 등, 생소한 업무를 맡아 동분서주했다. 그는 꼼꼼한 성격으로 학급경영을 하는 담임교사 성향을 갖고 있어 부장 업무가 담임교사에 비해 과중하지 않다고 느꼈다.

한정호는 담임교사로 주로 활동던 차에 교무부 기획으로 추천되어 3년간 3명의 교무부장과 함께 행정업무를 담당하고, 2021학년도부터 인문사회부장으로서 재직하고 있다. 3년간 3명, 매년 교무부장이 바뀌는 혼란한 상황에서도 교무부 기획의 자리를 지키고 있으면서 그는 교사의 헌신과 직무의식에 대한 강한 의식을 표출하였다. 평가, 학사관리 등 학교운영을 위한 행정부서가 아닌, 인문사회 분야의 학생활동을 기획하기 위해 편성된 부서인 인문사회부장으로서 그는 학생들을 위한 프로그램을 운영하기 위하여 전체 담임교사들과 소통을 하는 역할을 맡고 있으며, 그 과정에서 스트레스를 겪을 수 있음에도 불구하고 특유의 원만한 성품으로 마찰 없이 창의적체험활동의 프로그램을 운영하고 있으며 학생들의 학교생활기록부를 풍성하게 만든다는 당초의 목표에 접근해가고 있다.

민동현은 1학년과 3학년 담임부서 부장을 여러 해에 걸쳐 수행한 뒤 혁신교육부장 1년, 그리고 2022학년도에는 학생 생활인권부서의 부장 직을 수행하고 있다. 이력을 통해 보듯 그는 다양한 보직을 맡아 자신의 직무능력을 뽐내왔으며, 그런 그를 신뢰하고 학교 공동체는 그에게 다양한 보직을 맡길 수 있었다. 학생생활인권부는 과거의 학생주임의 역할을 승계해 학생들의 안전사고 및 학교폭력 예방, 인권교육 및 인성지도 등 광범위한 업무를 수행하고 있으며, 2010년대 이후로 가장 업무의 성격이 많이 변화하고, 업무의 증가량도 가장 많았다. 학교폭력학생에 대한 조치 및 학생인성지도의 절차와 규정 강화로 상당한 시간을 행정업무에 투여하며 야근도 다른 교사에 비하여 자주 하고 있다.

김윤성은 지난해에 1학년부장 업무를 수행하고 현재 2학년부장 업무를 수행하고 있다. 과거부터 학년부에서 부장업무를 많이 맡아, 학생지도와 학교생활기록부 관리, 진로진학지도에 관심을 갖고 있었다. A고등학교는 방과후 시간을 활용해 주 2회 1년간 진로심화활동을 운영하며 참여하는 교사의 업무 부담이 크다. 학년부 담임교사들 반 이상이 참여하고 있다. 부장교사로서 이들의 협력을 이끌어내는 것도 한 과제이다. 그는 인화력을 발휘하여 교사들을 아우르며, 학교 문화에서 드러나는 문제를 해결하려는 의식을 보이는 특성을 갖고 있었다.

이정인은 2014년부터 2016학년도까지 3년간 "야구부장" 직을 수행했다. 부장교사 편성 규정에 따라 A고등학교는 11명의 부장교사를 보임할 수 있는데, 해당기간에 학교장은 교무보직 중심으로 11명의 부장교사를 완편하고, 야구부 담당자에게는 부장을 보직하지 않았다. 그로 인해 이정인은 당시부터 야구부장이라는 직함을 받고, 실제로 어마어마한 양의 업무를 수행했지만 부장경력을 인정받지 못함은 물론 어떤 보상도 받지 못했다. 3년의 기간 중 1년간은 기간제교사로 해당 직을 수행하다가 정교사가 되었고, 현재도 A고등학교의 야구부 부장은 기간제 교사가 수행하고 있다.

김경민은 서울의 B고등학교의 교육지원부 부장교사다. 학생들의 복지 및 학력결손 예방 등을 담당하고 있다. 2020학년도에는 교무부장으로서 COVID-19에 대응한 학교교육과정 운영을 위해 대단히 바쁜 시간을 보냈다. 교무부장을 1년 만에 그만두고 교육지원부장을 하고 있는 것은 당시 학교장과 의견이 잘 맞는 편이었는데, 교체된 학교장과 교감이 그와 맞지 않는 인물이기 때문이라고 한다. 이런 식으로 관리자 변인에 의한 부장교사의 행위주체성의 변화도 연구데이터로 수집되었다.

### 3. 연구 참여자의 동질성과 이질성

연구 주 참여자들은 A고등학교의 부장교사로서, 그들이 부장교사 직을 수행하는 것은 거의 자발적인 선택의 결과였다. A고등학교 내에서 부장교사 직을 기피하거나 다른 교사에게 떠넘기는 양상은 심하지 않았다. 59

명의 일반교사 중 부장교사 직을 수행할 수 있는 인원이 편제인원인 11명 이상 대기하고 있었고, 이들은 주변 교사들과의 상의와 인사위원회의 추천, 교장 교감과의 대화를 통해 부장직 수행을 수락했다.

사립학교라는 환경이 이들의 이런 자발성을 일정 부분 설명하고 있는데, 한 연구 참여자는 행정업무들이 대부분 담임교사로서도 충분히 파악하고 있는 업무였기 때문에 부장직 수행에 특별한 장애는 없다고 생각한다고 말하였다. 공립학교와 달리 근무지를 옮기지 않아 예측하기 어려운 상황에 처하는 위험이 없고, 자신이 충분히 학교 공동체의 구조와 문화를 이해하고 있는 상황에서 부장교사 직의 수행 여부를 선택할 수 있다. 또한 학교관리자 역시 어떤 사람인지 알기 어렵고 선택할 수도 없는 것과 달리 사립학교에서는 교장과 교감이 특별히 변동이 잦지 않고 내부 승진도 많기 때문에 예측이 어렵지 않다. A고등학교의 교장은 외부 인사였지만 교감은 내부인사였고, 교감이 부장교사들과의 업무협력을 거의 대부분 담당하고 있어 A고등학교의 부장교사들은 그만큼 보직 수행의 부담이 크지 않다고 인식했다.

더불어 연구 참여자들은 사립학교에서 10년 이상 근속하며 학교 구성원들과 원만한 관계를 형성해왔다. 부서원들 역시 반 가량은 부장교사들의 의사가 반영되어 배치되었다. 부장과 부서 기획교사가 서로 친밀한 사이이고, 전체 부장교사들이 서로간에 친밀한 사이이니 A고등학교는 사립학교라는 특성이 일부 장점으로 기능하고 있다고 평가할 수 있다.

부장교사들은 모두 10년 이상의 근속경력이 있으며, 행정업무에서 보이는 전문성을 내부적으로 평가받아 인사위원회의 추천을 받았다. 상황변화에 대한 대응력이나 새로운 업무에 대한 낮은 스트레스 강도, 긍정적인 태도가 연구참여자들에게서 공통적으로 발견되었다. 반면 담임 부서의 부장은 인화를 중심으로 사고하였다.

반면 근속연수는 10년 이상이나 교육 총경력에서는 최대 20년에 달하는 부장교사가 있었고, 각 10년을 넘겨 처음 부장교사를 수행하는 참여자가 있었다. 3, 4년 단위로 친밀한 집단이 형성되어 최고경력자에 속하는 이유진, 중간집단에 속하는 민동현, 상대적 저경력자에 속하는 김학인과 이

헌재, 한정호가 있었다. 이들은 서로 다른 의사소통 경로를 갖고 있어, 받아들이는 학교 상황에 대한 정보나 그것을 공유하는 집단이 달랐다. 또한 개인의 생애맥락이 크게 달라, 학교 상황과 행정업무를 받아들이는 것에 있어서나 업무협력에 대해서나 인식이 달랐다. 담당하고 있는 부서의 업무가 무엇이냐에 따라 자신의 업무에 충실한 학생생활인권부장과 정보부장이 있는가 하면 전체 교사와의 협력을 중시하는 혁신교육부장, 교육과정부장, 인문사회부장도 있었다.

이들이 학교상황을 받아들이는 경로와 해석 방향이 다르고 협력에 대한 인식도 달라 학교교육과정에 대한 생각도 차이를 보였다. 한 예로 담임부서를 없애고 고교학점제에 대비해 보다 효과적인 학교 인사 및 행정 조직을 갖추자는 의견이 부장들 사이에서 일부 존재했지만, 그것이 시급한 과제임을 인정함에도 부장교사들 간 합의에는 이르지 못한 상태였다. 그로 인하여 한 연구 참여자는 더 많은 학교 안 해결 과제를 인식하고 있음에도 다른 부장 및 일반교사들과 인식이 달라 그것을 해결하지 못하다고 인식하고 있었다. 그는 이에 대하여 지속적으로 스트레스를 느끼고 있었다. 반면에 일부 연구 참여자는 자신의 업무 안에서 새로운 과제를 발견하기보단 주어진 과제를 성실히 하며 높은 만족도를 얻고 있었다.

연구참여자의 동질성과 이질성을 요약하자면 A고등학교의 부장교사들은 부장교사 직을 수행하는 전문적 역사에서는 유사한 배경과 맥락을 갖고 있었다. 그러나 개인적 맥락, 학교 근속 연수, 친밀한 집단과 정보 소통의 경로가 달라 다른 인식과 관점을 갖고 있었고, 같은 학교 내에서 업무협력을 하고 있음에도 학교의 상황에 대한 인식과 자신이 발견한 과제를 해결하고자 노력하는 행위주체성 성취 맥락에서는 차이가 크게 나타났다. 연구에서는 이들의 서로 다른 행위주체성 성취 맥락을 설명할 수 있는 동일한 개념을 도출하기 위하여 분석과 해석을 수행했다.

### 4. 연구자의 이해

연구자는 소속교인 A고등학교를 연구 대상으로, 해당 학교의 교사들을 연구 참여자로 모집하였으며, 연구자의 직업인 교직에서의 행위주체성 연

구를 수행하였다. 연구자의 소속 집단과 주변 인물들로부터 데이터를 취합해, 기술 및 분석과 해석에 연구자 개인의 경험과 맥락, 연구 참여자들과의 관계가 영향을 미칠 가능성이 크다. 부장교사와 일반교사 양자를 경험하고 A고의 문화나 구조에 대한 인식을 이미 형성한 연구자의 상황에 대하여 숙고하고 선 견해를 정리하여 주관석 접근을 예방코자 하였다.

연구자는 A고등학교에서 2011학년도부터 근무하면서 창의적 체험활동, 혁신교육, 교육과정 세 가지의 업무에 주로 종사하였다. 부장교사로는 2016학년도부터 2019학년도까지 3년간 교육과정부장 직을 수행했다. 2015 개정교육과정 도입 시기인 2017학년도 신입생들의 교육과정 편성을 주무하고, 그와 연계된 학급편성 업무, 교과서 주문 배부 업무, NEIS 학급편성 및 교육과정 권한 배부 업무 등을 수행했다. 또한, 부장교사로서 야구부 업무를 심의하는 체육소위원회에 2016년과 2017년 2년간 참여하며 야구부장의 업무 수행도 지켜본 바 있다.

창의적체험활동은 비교과 교육과정으로서 연 200여 시간의 교육과정을 편성해야 한다. 창의적체험활동 담당자가 연초에 계획한 내용을 전체 학교, 전체 교사와 학생들이 따라서 교육활동을 수행하게 된다. 저경력 교사였던 시기에 발언권이나 영향력이 제한된 상태에서 창의적 체험활동 업무를 통하여 전체 교사들과 협력을 이끌어내기 위해 노력해야 했다. 이로 인해 상당한 스트레스를 경험하였다. 전교생의 창의적 체험활동의 경과를 파악하는 것 또한 큰 일이었다. 혁신교육 업무는 연 7천만원 가량의 예산을 집행하여 학교의 교육철학부터 민주적 소통, 교과 교육과정을 교육목포-수업-평가-기록까지 일개 교사로서 다른 교사들의 직무에 개입하도록 지침이 내려온 업무였다. 그로 인해 창의적체험활동보다 더욱 많은 교사들과의 마찰이 있었다. 일례로 교직원 워크숍을 혁신교육 담당자로써 추진하게 되었는데, 그 자리에서 워크숍의 의미에 자체를 부정하는 질의를 하거나, 워크숍 진행 중에 자리를 박차고 나가는 고경력 교사도 있었다. 부장업무, 창의적체험활동과 혁신교육 업무 모두가 연말 연초 학교교육과정 편성 시기에 가장 많은 업무과중이 발생하는 일이기에 방학을 통해 휴식과 함께 자기연찬을 충분히 하지 못하는 일도 많았다.

이런 업무 경험을 통하여 연구자는 학교조직과 부장교사의 상호작용에 대한 깊은 관심을 갖게 되었다. 창의적체험활동은 담당자의 업무추진 노력에 따라 즉시 각 학급의 교육활동 참여로 나타났다. 담당자가 명확한 프로그램 운영 매뉴얼을 각 학급에 제시하고, 그것이 어떻게 학생들의 평가 및 기록에 환류될지를 알리면 높은 교육활동 참여를 보였다. 반면 영상자료나 일방향적 강의, 각 교사의 재량에 기대는 프로그램을 편성한 시간엔 학생들의 참여가 크게 저조했다.

연구자는 업무담당자의 능동성을 제약하는 요인을 자주 체험했다. 혁신교육 업무로 인해 매주 토요일 출근하여 학교 주관 진로특색사업을 관리하고, 7천만 원의 사용계획서 작성과 예·결산을 홀로 해야 했기 때문에 해당 업무를 다른 누구도 하려 하지 않았다. 연구자는 저경력 교사로서 다른 사람에게 업무를 넘기기 어려웠기 때문에, 고등학교 3학년 담임교사 업무와 혁신교육 업무를 병행하기도 했다. 이렇게 "업무가 사람을 따라다니는" 경험은 학교조직에 대한 연구자 본인의 권리의식이나 피해의식을 형성하였다. 따라서 연구자는 다른 교사들과의 마찰까지 감수하면서, 직무 수행을 우선하는 태도를 보이게 되었다. 그러나 그러한 태도는 주변 교사들로부터 외면당하는 결과를 불렀다. 아예 학급이나 학년 단위에서 비협조적인 태도로 나와, 학생들이 원만하게 교육활동을 수행하지 못한 경우도 있었다.

연구자는 교육과정부장을 수행하는 동안 고교학점제 선도학교[8]를 비롯한 2015 개정교육과정 추진 업무를 맡아 하며 다양한 교과의 입장을 수렴하는 입장에 처했다. 교육과정 개정이라는 대규모의 직무환경 변화에 있어서는 창의적체험활동이나 혁신교육업무처럼 교사들의 참여를 요구하기 어려웠고, 합리적인 의견조정과 집단 간 중재 노력이 더욱 중요했다.

이러한 연구자의 경험은 다음과 같은 선견해를 형성하였다. 이들이 선입견을 형성하여 참여자의 경험을 해석하는데 개입되지 않도록 숙고하며

8) 고교학점제 선도학교는 정책 연구학교와 유사하게 정책과제를 학교 단위에서 실행하고 연구데이터를 확보하는 것을 목표로 추진되었다. A고등학교는 2017학년도부터 선도학교로서 고교학점제 과제를 추진하며 성취평가제를 통한 미이수자 진단과 보충학습, 교육과정 선택 다양화 노력을 수행했다. 그러나 이런 정책과제 수행 노력은 교사들의 업무과중으로 이어졌다.

연구를 수행하였다.

○ 업무담당자가 능동적으로 학교 교육활동을 조직화한다면 학습자들의 교육경험은 풍성해지고, 그 반대의 경우, 학생들은 무기력한 시간을 보내게 된다.
○ 일반고등학교로서 학생들의 입시 경쟁력 향상은 부정할 수 없는 주요 과제이다. 교사들은 자신의 행위주체성을 행사할 수 있도록 하는 한편, 학습자의 입시 경쟁력을 위한 불가피한 직무 수행을 받아들여야 한다.
○ 혁신교육·진보주의 교육에서 강조하는 학습자중심의 교육관은 정당하며, 입시 경쟁력 향상이라는 목표와 함께 많은 학습자에게 많은 교육경험을 부여해주는 목표를 교사들이 수행해야 한다.
○ 진보주의 교육과 입시 중심 교육이라는 상충하는 목표를 교사들이 수행토록 하는 업무담당자로서 다수의 교사들에게 참여를 이끌어내기 위하여 의견 중재, 업무경감 등의 조치를 함께 수행해야 한다.

## 제 2절 자료의 수집 및 분석

### 1. 참여관찰 및 면담

연구 참여자들로부터의 데이터 수집은 2022년도 11월부터 12월까지 참여관찰과 면담을 통해 이루어졌다. 학교 문화, 학교 구조와 학교교육과정 상황을 살피기 위해서 연구자는 부장교사들의 일상 직무활동을 관찰하고, 현지 자료의 수집과 인터뷰를 병행하였다. 윤택림(2004:64-67)은 참여관찰의 기술로 현지인의 언어 습득·분명한 목적의식·기억력 쌓기·천진함 유지하기·기록·배회·거리두기의 여섯 가지를 제시했다. 현지인의 언어와 사고를 익혀 관찰의 질을 높이고, 참여관찰과 일상생활의 구분이 모호해지지 않도록 명확한 인식을 해야 한다. 사소한 것까지 기억하여 현지에서 얻어지는 데이터를 확보·기록할 수 있도록 하며, 어린아이나 외부인처럼 새로운 것을 흥미롭게 바라보는 태도를 유지할 수 있어야 한다. 기록과

배회를 병행하여 예측하거나 기대하지 못했던 현상을 만나는 대로 자료로 확보하고, 자신의 편견을 접고 거리두기를 통하여 판단을 유보하는 태도가 필요하다.

연구현장이 연구자의 재직교이긴 하나, 관료제적으로 분업화된 학교직무상황에서 다른 교사들이 어떻게 직무를 수행하고 있는지에 대한 정보교류는 없었다. 연구자가 부장교사로 근무한 것도 여러 해가 지났고, 학교관리자도 모두 교체되어 다른 리더십이 형성되어 있었다. 학교교육과정도 상당히 많이 바뀌어 있었다. 따라서 참여관찰을 통하여 이전에 알던 학교의 직무상황에 대한 새로운 단서를 얻어갈 수 있었다. ‘천진함 유지하기’와 ‘거리두기’, ‘배회’ 등의 기술을 사용하며 많은 참여자들로부터 연구 자료를 확보하고자 하였다.

연구자의 공적 생활공간이기도 한 곳에서 참여관찰을 하는 것의 의의는 기술을 밀도 있게 한다는 점 외에도 연구 참여자들의 진술의 신뢰성을 교차검증 할 수 있다는 점이 있었다. 연구자가 참여자들의 직무수행에 대하여 완전히 모르거나 정보가 차단되어 있지 않기 때문에 참여자들이 제시한 자료를 다른 자료들과 비교검토하기 용이했다. 참여자들은 연구자가 충분한 정보를 알고 참여관찰을 할 수 있다는 점도 알고, 평소에 공유하고 있는 정보도 있었으므로 외부인이나 타인을 대하는 입장에서 참여관찰 및 면담 질문에 답변하기보다 내밀히 소통해왔다.

참여관찰 이후 1시간 내외의 면담을 실시하고, 인터뷰 문항을 다음과 같이 구조화하였다. 예비조사와 참여관찰된 자료를 활용하여 면담 질문을 사전에 설정하였고, 반구조화된 면담 방식으로 통하여 연구자와 연구 참여자의 대화 속에서 새로운 사항이 발견되었을 때 그것에 대하여 심층적으로 다루는 작업을 수행하였다. 면담 질문지는 생태학적 행위주체성 관점과 이성회의 관계적 행위주체성 관점을 참고하여 작성하였다. 구조와 문화, 물질적 조건과 함께, 업무를 맡은 뒤의 직무 수행 변화와 학교조직 및 학교교육과정의 변화를 어떻게 인식하는지를 통하여 행위주체성의 성취 양상을 살피고자 했다. 면담 질문지의 전체 목록은 <표 3-2>와 같다.

| | | |
|---|---|---|
| 부장교사 대상 질문 | 직무수행 초기조건 | ·부장교사는 왜 맡게 되셨나요?<br>·부장교사를 맡았을 때 학교의 조직 구조는 어땠나요?<br>·부장교사를 맡았을 때 학교의 문화는 어땠나요?<br>·부장교사를 맡았을 때 개인의 상황은 어땠나요? |
| | 집단적 상호작용 | ·부장교사로서 어떤 방식으로 업무를 수행하였나요?<br>·부장교사 업무를 수행하는 동안 어떤 어려움이 있었나요?<br>·부장교사 직무를 통해서 학교를 변화시킨 것이 있었나요?<br>·부장교사 수행과 관련해 다른 교사들과 어떤 대화를 했나요? |
| | 직무수행 경과 | ·부장교사를 한 보상을 어떻게 마련하고 있나요?<br>·과거와 현재의 학교 조직구조를 비교하면 어떤기요?<br>·과거와 현재의 학교 문화를 비교하면 어떤기요?<br>·부장교사의 직무수행으로 어떤 개인적 변화가 있었나요? |
| 일반교사 대상 질문 | 직무수행 초기조건 | ·소속 부서의 부장교사에 대해 어떻게 평가하시나요?<br>·소속 부서에 처음 오셨을 때 학교 조직 구조가 어땠나요?<br>·소속 부서의 문화와 부장의 리더십은 어땠나요?<br>·처음 이 부서에 왔을 당시 교육이란 무엇이라 생각했나요? |
| | 집단적 상호작용 | ·부장교사와 어떻게 협력하셨나요?<br>·부서 업무를 수행하는 동안 어떤 어려움이 있었나요?<br>·다른 교사들과 어떤 대화를 평소 나누셨나요?<br>·다른 교사들은 소속 부서의 부장을 어떻게 평가하나요? |
| | 직무수행 경과 | ·학교 조직 구조가 과거와 현재가 어떻게 다른가요?<br>·과거와 현재의 학교 문화를 비교하면 어떤기요?<br>·현재 변화된 학교 모습에 불만족스러운 지점이 있다면 무엇일까요?<br>·직무를 수행하는 과정에서 부서의 부장교사에 대한 인식이 바뀐 점이 있나요? |

<표 3-2> 반구조화된 면담 질문지

연구자는 부장교사의 직무수행에서의 행위주체성에 따라 학교의 문화와 구조가 변화된 양상을 연구 참여자들에게 질문하였다. 이에 대한 응답의 명료성을 통해 연구 참여자가 인식하는 학교의 구조 변화를 읽어낼 수 있었다. 한 연구 참여자는 자신의 직무 수행에 따라 크게 변화된 학교구조를 명확하게 설명하였으며, 연구 참여자가 행위주체성을 성취하지 못한 영역들은 확실하게 설명하지 못하였다.

연구참여자들은 반구조화된 질문에 따라 자신들의 주요한 경험에 근거

하여 직무수행 초기 조건과 집단적 상호작용, 직무수행 경과의 일부 사례에 대하여 중점적으로 의견을 진술하였다. 연구자는 참여관찰 및 다른 면담 결과를 토대로 그들 진술에 대한 추가 질문을 하여 각각의 인식이 드러내는 사건의 실재를 추적하였다. 보상체계를 통해 연구 참여자들의 미래에 대한 전망을 알 수 있었다. 부장교사가 왜 되었는가 하는 질문을 통해서는 개인적, 전문적 역사와 맥락을 이해할 수 있었다. 부장교사와 일반교사의 입장 차이, 부장교사 간에도 직무 영역에 따른 입장 차이가 있었고 때론 이들의 간극이 학교 내부의 의견중재 노력 없이 해소되기 어려울 것으로 보이기도 했다. 그럴 땐 추가 자료확보를 위해 참여관찰 및 면담을 다시 수행했다.

## 2. 질적 기술, 분석, 해석

연구결과의 도출은 질적 기술, 분석, 해석의 과정을 분리하여 수행하였다. 조용환(1999)은 Wolcott의 관점을 토대로 이 세 과정의 논리와 기법을 정리하였다. 기술은 “무슨 일이 어떻게 일어나고 있는가?” 라는 질문에 기반하여, ‘누가’, ‘언제’, ‘어디서’, ‘무엇을’, ‘어떻게’를 파악하여 이야기하는 것이며, ‘왜’에 대한 답변은 연구자에 따라 분석과 해석 과정에서 처리될 수 있다고 하였다(p.51). 본 연구에서는 첫 번째 연구 질문에 대한 해답을 얻고자 부장교사의 직무수행 환경을 실재처럼 생생하게 기술하고자 하였다. 부장교사의 업무가 어떻게 부과되고 교사가 배치되는지, 부장교사는 자신의 업무를 어떻게 해석하고 이해하며 수행하는지, 한 명의 부장교사가 얼마 정도의 일을 수행하며, 과중한 업무 및 다른 교사와의 마찰에 대하여 어떻게 대응하는지 등을 두루 탐색하였다. 부장교사의 직무수행은 그 자신의 업무로 끝나지 않고 전체 교사가 학교교육과정을 통해 참여해야 하는 성격이 있었다. 그 부분에 대한 비판적 의견 진술이 면담과 참여관찰을 통해 다수 수집되었다. 이러한 비판적 입장들도 부장교사의 직무수행 기술의 수준을 높이는데 기여했다.

분석 단계에서는 연구데이터의 코딩과 반복 검토를 거쳤다. 두 번째 연구 질문인 부장교사의 행위주체성이 성취되는 양상을 탐색하기 위해 직

무수행의 제약 요인들을 어떻게 해결했는지를 중심으로 데이터를 분류하였다. 그 결과, 부장교사의 행위주체성이 성취되는 것이 학교교육과정의 운영 속에서 이루어지는 특성이 있다는 점을 연구자의 이해를 토대로 기술하였다. 마지막으로 해석 단계에서는 학교교육과정 운영에 동참하는 부장교사와 일반교사의 인식차이가 어째서 발생하는지를 파악하고자 하였다. Wynn & Williams(2012)는 “사건들의 설명”, “구조와 맥락의 설명”, “역행추론”, “경험적 보강”, “삼각기법과 다양한 연구방법”을 통한 규칙성과 인과성 설명을 제안하였다. 해석의 질을 높이기 위하여 이들 방안을 충분히 실행하였다.

부장교사의 기피는 오랜 시간 해결되어 오지 않은 문제이기 때문에 학교의 구조와 직무 경험의 맥락에 대한 이해 없이는 학교 단위 혹은 개인 단위의 문제로 격하될 수 있다. 교육행정업무를 담당하는 교사는 전체 학교운영에 대한 참여를 통해 자신의 행위주체성을 성취하게 되기에 부장교사의 행위주체성은 학교교육과정과는 떼어놓을 수 없는 영역이다.

학교교육과정은 본 연구에서 두 가지 개념이 혼용되어 사용되었다. 학교의 교육계획에 따라 교과 수업, 자치·동아리·봉사 등 비교과 활동, 행사 및 특색활동 등을 운영하고 학생들의 학사관리를 하고 진급 및 졸업까지 완료하는 것이 광의의 학교교육과정이라면, 학교 단위에서 연간 운영하는 교과목들을 편성하는 것이 협의의 학교교육과정이다. 후자의 경우에도 2015 개정 교육과정 및 고교학점제 정책변화에 의해 교사들의 참여와 논의의 대상이 되고 있다. 교육과정 관련 업무담당자는 이 광의와 협의의 학교교육과정 업무를 모두 맡아서 하고 있는데, 양자의 학교교육과정 업무를 일선학교에서 한사람이 모두 다룬다는 것도 업무과중의 한 요소다.

## 제 3절 연구의 한계점

이 연구를 통하여 부장교사의 직무 특성과 그에 대한 인식, 행위주체성 성취의 맥락을 알아볼 수 있을 것으로 기대된다. 그러나 학교장이나 학습자, 학부모의 경험과 인식을 함께 살피지 못한 것은 부장교사의 행위주체

성을 충분히 드러내지 못하는 한계점이 될 것으로 생각된다. 부장교사가 학교 구성원들과 나누는 상호작용이 실제로 어떠한 성격의 것인지를 당사자인 학교장, 학습자, 학부모의 관점에서도 살필 때 보다 객관적인 데이터를 모을 수 있을 것이다. 또한 부장교사가 학교교육과정에 미치는 영향에 그치지 않고, 실제 어떤 형태로 학습자들이 학교교육과정을 경험 및 인식하는지 함께 살펴야 할 필요가 있다. 학습자들이 각 교육활동을 지도하는 교사의 역할 수행을 어떻게 인식하고 있는지 살펴야 학교교육과정의 거버넌스를 구체적으로 기술할 수 있다. 또한 학부모들이 학교교육과정을 어떻게 느끼는지, 학교교육과정 거버넌스가 학부모와도 잘 형성되어 있는지가 학교를 둘러싼 문화적 구조를 검토할 때 중요하게 작용할 것이다. 그러나 학교장이나 학부모, 학습자들의 입장까지 하나의 연구 현장에서 함께 질적연구로 담아낸다는 것은 연구참여자들에게 개인정보가 유출될 수 있는 위험이나 상호간의 신뢰가 깨질 위험이 있어, 이에 대한 긴밀한 학교공동체의 신뢰 형성 과정이 있은 뒤에 가능할 것으로 생각된다.

학교 간 교육과정의 차이를 통하여 어떻게 부장교사의 행위주체성이 다르게 발현되는지, 어떤 학교교육과정 거버넌스의 차이를 갖는지를 살피지 못한 것도 한계점이다. 연구의 객관성을 확보하기 위하여 다른 학교의 연구참여자를 표집하고 타 학교의 교육과정 자료를 검토하긴 하였으나, 실제 교육과정 형성 과정에서 어떤 논의가 발생하고 어떻게 학교교육과정이 만들어지는지 살피지 못하였다. 각 학교의 교육과정 편제는 어떻게 만들어지는지, 그 과정에서 각 교과의 상충하는 입장을 조정하는 중간관리자로서의 부장교사의 역할이 어떻게 다르게 나타나는지를 밝힐 때 부장교사 행위주체성 연구는 보다 의의가 있을 것이다. 다양한 학교를 연구현장으로 하여 학교교육과정 형성 과정을 구체적으로 비교 검토할 수 있는 연구가 요구된다.

# 제 4장 부장교사 행위주체성의 구성요소 탐색

본 장에서는 부장교사의 직무수행 경험과 업무에 대한 인식을 기술하였다. Priestly & Biesta의 생태학적 행위주체성 관점과 이성회의 관계적 행위주체성 모델을 참고하여 과거, 현재, 미래의 차원에서 학교문화와 업무조건, 개인적 요인을 주로 기술하였으며, 교사 개인적 요인은 보조 참여자 중 김경민이 상세히 성찰한 생애사적 진술을 통해 관찰되었다. 그 결과, 부장교사들의 직무수행에 대한 다양한 경험과 인식이 채록됨으로써 행위주체성의 구성요소를 탐색할 수 있었다.

부장교사의 직무 수행의 가장 큰 특성은 과도한 업무를 혼자서 하는데 그에 따른 책임도 자신이 홀로 지며 때에 따라선 징계를 받는 경우도 있다는 것이다. 여기에는 직무수행에 대한 정량적 평가가 어렵고 각 교사의 직무수행이 상호 간 개방적으로 공유되기 어려운 교직 노동의 특수성이 일부 작용하고 있었다. 스스로 행위주체성을 성취할 수 있도록 조력하는 노동 및 직무에 대한 인센티브 체계의 부재는 연구 참여자들의 인식을 통해서도 드러났다. 연구 참여자들은 업무 수행에 따른 경제적 인센티브에 대해서는 거의 의미를 두지 않았고, 이는 저마다 교직에 대해 갖는 가치관이 행위주체성의 한 구성요소가 되고 있음을 암시했다.

## 제 1절 부장교사의 직무와 생활

A고등학교 부장교사의 한 해 살이는 11월과 12월에 시작되었다. 공립에서라면 인사이동을 위한 “내신 쓰기” 고민이 시작되는 시기이기도 하다. 사립학교인 A고등학교에서는 전체 교사들에게 업무 희망원을 나누어 준다. 담임부서와 행정부서 중 택하고, 담임이라면 몇 학년을 원하는지,

행정부서라면 어느 부서를 원하는지, 부장교사에 지망하는지를 적는다. A 고등학교에서는 교원인사위원회에서 그 전체 업무 희망원을 검토하여 부장교사들 중 교체될 인원을 파악하고 공석에 새로운 부장교사를 2배수에서 3배수까지 추천한다. 교감과 교장이 후보자들을 면담하여, 최종적으로 부장교사가 확정되면 그때부터 새 학년 준비를 위한 업무분장 및 부서 편성이 시작된다. 이 과정은 학기 말 평가 업무 및 학교생활기록부 등, 개인적인 업무로 인하여 바쁜 시기에 함께 치러진다. 그래서 퇴근 후에도 학교생활기록부 작성 업무를 하던 부장교사들이 연말에 두 차례 정도 남아서 밤 9시까지 회의를 하며 어느 부서가 어떤 업무를 가져갈지, 서로 기피하는 업무를 누가 맡을지를 두고 힘겨루기를 벌였다.

## 1. 행정업무 주관자로서의 부장교사

다음은 A고등학교의 전체 교무조직표이다. 학교 교육행정업무가 얼마나 방대해져 있는지 알 수 있다. 행정부서는 전체, 담임부서는 학년별 기본 업무가 같기에 1,2학년을 제외하고 3학년 부서만을 옮겨왔다. 조직도에는 방대해져 있는 학교업무, 그리고 학년부에서 행정부서와 매칭되어 각 담임교사가 행정부의 업무를 협조토록 편성되어 있는 것이 드러나 있다. 이것은 학교교육에 대한 변화된 요구를 보여주고 있었다. 과거에 비해 학교교육의 역할로 인식되고 있는 것이 많아진 상태이다. 행정실무사 2명이 배치되어 행정업무를 분담하고 있지만 대부분의 행정업무는 교사들이 수행하고 있었다.

| 교무기획부 | |
|---|---|
| 교무기획 부장 | · 총괄 / 교무업무분장 / 주간업무회의 / 교육실습 · 교원인사자문위원회 |
| 기획 | · 학사 일정 / 교내 행사 / 각 위원회 조직 / 수능 관련 업무<br>· 교원 조직 및 신규 채용 / 교원 복무(휴복직) / 교권 보호 / 방학 계획<br>· 학기초 자료(교무업무시스템 운영, 신입생 및 재학생 반편성) / 사정회<br>· 성과급 / 다면평가 / 전입생 실사<br>· 교원인사자문위원회 서기 |

| | |
|---|---|
| 학교생활 기록부 | · 학교생활기록부 제 업무(점검, 관리, 정정, 연수 등) / 신입생 학급 편성<br>· 교원 청렴교육 등 근태 관련 법정 연수<br>· 학교 제규정 정비 및 관리 / 학업중단숙려제 |
| 성적평가 1 | · 학업 성적 관리 규정(성취평가제 관련 업무) / 성적 관리 위원회<br>· 교내 평가Ⅰ - 세부 계획, 평가 진행<br>평가 관련 각종 연수 (시험출제요령, 성적처리 요령 등 )<br>- 원안지 검토, 나이스 성적처리 |
| 성적평가 2 | · 연간 평가 계획, 연간 학습 운영 계획 취합 / 성취기준·수준 취합<br>· 교내 평가Ⅱ<br>- 지필, 수행성적 일람표, 수행평가 결과물, OMR카드 관리<br>서술형 답안지, 결시생 인정점 인쇄물 취합 및 관리<br>- 각 지필평가별 원안지 정리, 원안지 취합 및 검토<br>· 국가수준 학업성취도 평가 진행 / 교외 평가1(전학년 전국연합학력평가, 대입모의수능) |
| 특수(부 담임) | · 특수교육 제반 업무<br>· 교외 평가2(전학년 전국연합학력평가, 대입모의수능)<br>· 교육봉사 / 교무기획부 업무 지원 |
| 행정실무 사1 | · 학적 / 학업중단 숙려제 / 문서배분 / 자료집계처리<br>· 전입생 온라인수업 / 학생사진대장 / 문서수발 / 시간표 및 결보강 처리<br>· 각종 평가 감독 편성 / 교과서 정산<br>· 계약직교사 채용관련 업무 협조 / 각종 행사(회의,위원회) 지원<br>· 외부공문 발송(교무, 과정, 연구, 생활)<br>· 학생 학교장직인 필요 내부기안 상신<br>· 해당부서 업무보조 ( 행정부서 ) |
| 행정실무 사2 | · 학교일지 / 물품 / 비상연락망 / 가정통신문 및 스쿨투게더 / 각종 지도 편성<br>· 학비 및 급식비지원 / 정보화 지원 사업 (밀레니엄 꿈나무) / 특별구역 청소배정<br>· 품의 / 학생증 / 인장등록 / 연수 / 증명서 발급(생기부,재학) / 게시판 관리<br>· 나이스 인증서 / 각종 행사(회의,위원회) 지원<br>· 상장출력 / 장학금 배분 / 주간업무계획 / 포상(교원 및 학생)<br>· 외부공문 발송(정보, 융합, 진로, 1학년, 2학년, 3학년)<br>· 해당부서 업무보조 ( 학년부서 ) / 방과후학교 업무지원 |
| **교육혁신연구부** | |
| 교육혁신 연구부장 | · 총괄<br>· 교원능력개발평가 /<br>· 미래혁신관련 업무 및 혁신성과 관리<br>· 교직원 자치 ( 교직원회의 주관 ) |
| 기획 | · 전문적 학습공동체<br>· 미래교육 (협동조합, 마을연계교육 등) / 혁신학교 / 학교 홍보 |
| 학교자치 | · 학운위 ( 교원위원선출 )<br>· 학생자치회(생활자치부) 담당(학생정부회장 선거, 학급 정부회장선거)<br>· 학부모회 제 업무<br>· 교복 관련 업무 / · 매송제 기획 및 운영(학생회 협조) |

| | |
|---|---|
| 연수<br>장학 | · 학교평가<br>· 교원 관련 각종 기본연수 관리 / 교원 연수 및 워크숍<br>· 기초학력업무 주관(두드림, 학력 관련 사업 등 교육과정부와 연계 협조)<br>· 장학 업무 및 수업 공개 |
| **교육정보부** | |
| 교육정보<br>부장 | · 총괄 / 나이스 권한관리 / SW관리 / 개인정보보호 및 보안 / 저작권<br>· 정보통신윤리교육 / 통합메신저 관리 / 정보화기기 및 전산실 관리<br>· 정보공시 |
| 기획 | · 학내망 관리 / 인터넷 · 스마트폰중독 / 홈페이지 관리 / 내PC지킴이<br>· 지필평가 OMR 스캔 및 나이스 업로드 / 사이버 보안의 날 / 노트북 관리 |
| **융합교육부** | |
| 융합교육<br>부장 | · 융합교육 업무 총괄<br>· 과학중점학교 운영 및 홍보 / 과학중점학교 진학 설명회(학생 및 학부모)<br>· 과수원캠프 기획 및 운영<br>· 인문, 외국어 캠프 기획 및 운영 |
| 인문<br>기획 | · 인문사회계열 창의적 체험활동 기획<br>· 인문사회 분야 대회 및 행사 기획 및 운영<br>· 인문, 외국어 관련 각종 프로그램 기획 및 대회 운영<br>· 인문, 외국어계열 학생부종합전형을 위한 생기부 기록 관리<br>· 인문, 외국어 관련 각종 프로그램 기획 및 지원<br>· 계기교육(통일 · 경제 · 다문화 · 탈북청소년 · 독도 등) - 관련 교과 협조 |
| 자연<br>기획 | · 수리과학계열 창의적 체험활동 기획<br>· 수리과학 분야 대회 및 행사 기획 및 운영<br>· 수리과학, 정보기술 관련 각종 프로그램 기획 및 대회 운영 |
| 과학중점<br>학교 | · 과학중점학교 거점학교 업무(교외활동)<br>· 과학중점과정 학생 관리 / 과학, 수학 물품 구입 품의<br>· 과학실 관련 업무 총괄, 안전관리 및 교구점검 / 안전 및 공통분야 필수 교구 확보<br>· 수리과학, 정보기술 관련 각종 프로그램 기획 및 대회 지원 |
| 방송 | · 방송 업무 / 방송 장비 관리<br>· 고사 시간표 운영<br>· 방송 동아리 운영 |
| 예체능<br>기획 | · 예체능 계열 창의적 체험활동 기획<br>· 체육대회 기획 및 운영<br>· PAPS 운영 계획 수립 및 운영 |
| 사서 | · 도서관 운영 및 관리 / 도서 구입(연 4회 이상)<br>· 도서관 활용 수업 지원 / 독서교육 활성화(수상 활동 포함)<br>· 도서부 운영<br>· 도서관 활성화 프로그램 기획 운영(독서교육프로그램, 그림책 프로그램 등) |

| 생활인권안전부 | |
|---|---|
| 생활인권 안전 부장 | · 총괄 / 생활지도계획 수립 및 추진<br>· 생활인권규정 관리 운영 및 제개정<br>· 학업중단 예방 프로그램(늘해랑) 관리<br>· 등하교 지도 및 교외 순찰(흡연 예방 지도) |
| 기획 | · 학교폭력 관련 업무, 가정폭력 및 아동학대 / CCTV 확인 및 관리<br>· 학업중단 예방 프로그램(늘해랑) 연간 계획 수립 및 지도<br>· 학업중단 예방 프로그램(늘해랑) 지도 1 (위기학생 파악 및 상담 관리)<br>· 등하교 지도 및 교외 순찰(흡연 예방 지도) |
| 부원1 | · 학생생활교육위원회 및 학생생활교육위원회 외부 단기위탁<br>· 교내외 생활지도, 보호감찰대상 학생 선도지도<br>· 학업중단 예방 프로그램(늘해랑) 지도 2 / 등하교 지도 및 교외 순찰(흡연 예방 지도)<br>· 생활인권 교육 및 연수 담당 |
| 부원2 | · 안전 관련 업무(각종 안전 관련 업무 및 유해환경 정비 및 관리)<br>- 재난대응 훈련 계획 및 시행<br>- 7대 안전 예방 기획 및 시행<br>- 나침반 안전교육 기획 및 시행<br>- 안전점검 업무 / 기타 각종 안전교육 및 안전 연수 활동<br>· 야구부 업무 |
| 보건 | · 학생 건강관리 및 응급처치 업무 / 학생 건강기록부 관리<br>· 성폭력, 성희롱, 성추행 예방 교육<br>· 성고충상담관 업무 및 성희롱심의위원회 운영<br>· 응급처치 및 심폐소생술 교육 / 감염병 예방 및 발생 후 관리<br>· 학생 건강검진 및 교직원 결핵검진 관리<br>· 흡연 · 음주 · 약물 예방 교육 및 흡연예방실천학교 운영<br>· 학교안전공제회 관련 업무 |
| **진로진학상담부** | |
| 진로진학 상담부장 | · 총괄 / 창체 진로활동 계획 및 관리<br>· 진로진학상담/진로진학 컨설팅(교사, 학부모)/직업교육위탁과정 설명회<br>· 진로진학부 주관 학부모 교육(진로 및 진학) 실시 |
| 기획 | · 방과후 학교 계획 총괄 및 방과후 학교 개설 및 지원<br>· 2학년 대상 위탁 기관 응대 및 설명회 개최<br>· 입학생 성적 분석 및 학생 관리 자료 작성<br>· 3학년 위탁생 관리(공문, 학교 출석일 관리 / 성적 및 생기부 입력은 담임) |
| 상담 | · 위클래스 운영(상담, 위기학생 지원, 여학생 학폭사건 관련 상담 전담)<br>· 상담주간 계획 및 운영<br>· 정서행동특성검사 계획 및 운영 / 자살예방교육 및 연수 담당<br>· 학업중단 숙려제 상담 운영 / 위기학생 파악 및 상담 관리<br>· 또래상담 프로그램 연간 계획 수립 및 지도<br>· 인성, 양성평등 교육 및 연수 담당 |

| | |
|---|---|
| 특수<br>(담임) | · 진로진학상담부 업무 보조 / · 통합교육지원반 진로 계획 관리 |
| **3학년부**<br>(1·2·3학년부의 행정지원 업무체계는 유사하여 3학년부만 기재함) | |
| 3학년<br>부장 | · 총괄 / 학년 업무 분담 및 관리 지원 / 입시 분석 및 진학 자료 개발<br>· 3학년 전학급 관리 및 문제 발생 시 예방 지원<br>· 학교장 추천 관리 / 모의 면접 계획 및 진행 |
| 학년<br>기획<br>(교무부<br>연계) | · 3-1 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담<br>· 졸업앨범 |
| 학력평가<br>, 수능<br>(교무부<br>연계) | · 3-2 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담<br>· 전국연학학력평가와 모의수능 진행 및 성적 결과 분석(교무부와 업무 협조)<br>· 수능정보시스템 / 입시 분석 총괄 |
| 학생인권<br>안전<br>(남학생)<br>(생활부<br>연계) | · 3-3 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담<br>· 학생 인권 및 안전 업무 지원 / 남학생 생활지도 및 상담 |
| 학생인권<br>안전<br>(여학생)<br>(생활부<br>연계) | · 3-4 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담<br>· 학생 인권 및 안전 업무 지원 / 여학생 생활지도 및 상담 |
| 학년업무<br>지원<br>(과정부<br>연계) | · 3-5 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담<br>· 결석계 관리 / 학기별 출결누계현황 학생 서명 및 확인 후 취합<br>· 창체 / 자기주도학습 관리 / 수능 이후 일정 및 프로그램 |
| 학년<br>행사<br>(융합부<br>연계) | · 3-6 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담<br>· 진학프로그램(UNIV 등) 관리 / 진학자료 수집 및 배부, 비치<br>· 학년 교내행사(도서관, 인문, 수리, 과학 행사, 체험학습, 입시설명회, 간담회 등) |
| 교육활동<br>지원<br>(정보부<br>연계) | · 3-7 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담 / 수능정보시스템<br>· 수능 원서 작성 및 제출 / 대학별 고사 대비 및 자료 제작<br>· 정보화 교육 활동(원격수업 기자재 등) |
| 학교생활<br>기록부<br>(교무부<br>연계) | · 3-8 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담 / 대입전형자료 전송<br>· 학년 생활기록부 담당(생기부, 점검, 정보 제공, 연수 등)<br>· 수시 및 정시 생기부 점검 및 정정대장 관리(교무부와 업무 협조) |
| 진로진학<br>TFT<br>(연구부<br>연계) | · 3-9 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담<br>· 미래혁신부와 업무 협조 / 위탁생 관리 |
| 진로진학<br>(진로부<br>연계) | · 3-10 담임 / 생활기록부 작성 및 관리 / 진로진학 상담<br>· 각 대학별 · 본교자체 대입설명회 / 진로진학상담부와 업무 협조<br>· 방과후 수업 |

<표 4-1> A고등학교 교무업무조직표

교사 민동현은 이러한 행정업무와 학교조직 속에서 “한 부서의 팀장 역할을 하는 것”이라고 부장교사의 역할을 설명했다. 민동현은 새학기를 준비하는 1월과 2월에 부서원들과의 회의를 갖고 각 부서원들과 부장 자신의 업무를 재배정했다. 그런 다음 “학교교육과정 운영계획서”에 각 부서의 업무계획을 담았다. 학교교육과정 운영계획서는 학교교육과정의 밑바탕이 되는 교육철학과 구체적인 추진계획이 담긴다.

5 학교생활기록부 관리

가. 목적

1. 공정하고 정확한 학교생활기록부 관리
2. 학교생활기록부 기재요령 준수 통한 학생 학교생활기록 기재 내실화

나. 추진 과제

1. 학교생활기록부 관리 계획 수립
2. 학교생활기록부 기재 방법 교사 대상 안내
3. 학교생활기록부 교차 검토를 통한 자체 점검

다. 추진 방향

1. 학교생활기록부 작성 및 관리 지침에 의거한 정확한 기재
2. 학교생활기록부 작성의 체계적 관리를 통한 학교생활기록부의 공정성과 신뢰성 제고

라. 세부 추진 계획

| 추진 과제 | 세 부 계 획 | 시기 | 비고 |
|---|---|---|---|
| 학교생활기록부 관리 계획 수립 | ◦학교생활기록부 관리 계획 수립 | 3월 | |
| 학교생활기록부 기재 방법 안내 | ◦상반기 생기부 담당자 연수 및 교직원 전달 연수 | 5월 | |
| 학교생활기록부 자체 점검 | ◦학교생활기록부 학년별 자체 점검 실시<br>◦정정대장 작성 (수정 및 추가) | 5월~8월 | |
| 학교생활기록부 기재 방법 안내 | ◦하반기 생기부 담당자 연수 및 교직원 전달 연수 | 10월 | |
| 학교생활기록부 자체 점검 | ◦학교생활기록부 학년별 자체 점검 실시<br>◦정정대장 작성 (수정 및 추가) | 10월~12월 | |

[그림 4-1] A고등학교 학교교육과정 운영계획서 일부

민동현은 2월에 취합된 학교교육과정 운영계획서를 다시 부장교사들과 협의하여 최종본을 성안하고 그것을 기본으로 하여 1년간 학교행정업무를 추진해 왔다. 부서의 팀장이기 때문에 부서원들의 업무에 대해서 전부 파악하고 있어야 했다. 그러나 학교의 행정업무는 기본 부여된 학교교육과정 운영으로 끝이 아니어서 수시로 추가되는 업무들이 많았다. 1년간 학교에서 생산되거나 상급단체에서 하달되는 공문을 모두 합치면 18,000건을 넘는다. 이들 공문들이 정상적으로 처리될 수 있도록 하는 것 또한 부장교사의 몫으로, 특히 학생생활인권부는 학생들의 안전사고 예방과 학교폭력 예방 및 처리 등, 외부 기관으로부터 공문이 매우 많이 오는 부서다. 학교 행정실무사와 교감을 통해 담당 부장에게 하달되면 부장교사는 담당 교사에게 해당 공문을 하달한다. 그 뒤 공문이 처리되는 경과를 감독하고 회신 공문을 결재하는 것 역시 부장교사의 몫이다.

그러나 이 공문이 모두 필수적인 것은 아니다. 업무가 잘 추진될 수 있도록 확인 및 점검 차원에서 시행되는 것들도 있었다. 민동현 부장은 이런 점검 목적의 공문들에 대하여 다음과 같이 비판적인 입장을 보였다.

**민동현 : 뭘 보고하라는 게 많아요. 그런 보고가 과연 실질적으로 정말 꼭 필요하면 즐겁게 하는데 굉장히 비효율적이고 왜 이런 것까지 해야 하지? 하는 그런 보고 내용도 많아요 교육청에서. 공무원들이 자신의 책임을 회피하기 위해서 근거를 남기기 위한 그런 좀. 학교 현장을 잘 이해를 못하면서, 현장의 입장을 고려하지 않고 교육청 업무의 효율성이나 교육청의 어떤 회피성 목적을 위해서 보고 하라는 그런 내용이 많아서 그걸 처리하기가 좀 어렵습니다.**

다시 말하면 민동현에게는 부서에 배정되어 수행되어야 하는 학교의 기본 행정업무가 있었고, 공문을 통해 수시로 하달되는 부장교사의 업무가 있었다. 학교폭력 처리는 해당 학생들에게 4주에서 6주의 경과 관리와 학교생활기록부에 학폭 경력 기재, 졸업 시 학교폭력 기재 내역 삭제 등 하나의 학교폭력 건에 대하여 수 주에서 2, 3년까지 관리를 해야하는 경우도 있었다. 이런 업무 관리도 상당히 곤란함이 있는데, 수시로 학교폭력

문제에 대한 통계 보고를 하거나 상황 보고를 요구하는 공문이 내려와 처리에 어려움을 겪고 있었다.

민동현은 그럼에도 불구하고 부장교사의 업무 자체가 힘들어서 기피할 정도로 어려운 것은 아니라고 말했다. 담임교사 직을 수행할 때 학생지도를 하며 자연스럽게 전달받아 알게 되는 업무들이기 때문이라고 그는 설명했다. 학생 안전교육도 담임들이 함께 하고, 학교폭력 처리 및 인성지도 역시 담임교사들이 함께 한다. 이런 업무처리 경험을 갖고 있었기에 부장교사로서 업무를 수행할 때 즉시 적응할 수 있었다.

그러나 모든 부장교사들의 업무가 학생생활인권부와 같이 다른 교사들이 알 수 있는 업무들인 것은 아니었다. 부장교사를 맡게 되면서 이전에 전혀 알지 못했던 업무에 대하여 별도의 인수인계와 업무숙달 노력을 필요로 하는 경우도 있었다. 정보부장 이헌재의 경험이 대표적이었다. 그는 사회 교과 교사로서 정보부장 업무를 맡기 전까지 컴퓨터에 대한 지식이 그리 많지 않았다. 교무실에 놓인 프린트기를 PC와 연결하는 것 정도만 할 수 있었던 그는 "나는 랜선에 IP주소가 있는 줄 알았어요."[9]라며 자신의 지식 부족을 회고했다. 정보기기 활용 능력이 뛰어나지 못했던 그는 정보부장을 맡게 되어 인터넷과 프린트 사용에 곤란을 겪는 교사들을 도와주기 위해서 학교 이곳 저곳을 누비게 되었다. 자신의 지식으로 해결되지 않는 경우는 휴직 중이던 전임부장과 전전임 정보부장에게 도움을 요청하기도 하였다.

특히 그는 "인수인계로 해결이 안되는 영역이 많아서 직접 해봐야 해요."라고 말했다. 컴퓨터로 직업 하는 것이 워낙 많아서 방학을 거치는 1, 2월의 제한된 시간 안에 인수인계를 받았다 한들 단기간에 얻은 지식으로는 70명 이상의 교직원들의 정보기기 활용 지원 업무를 원활하게까지 하지는 못하였다.

정보부장 이상으로 아예 생소한 업무를 받아서 정보 부족, 업무협력 부

9) 실제로는 일반적인 사무실은 업무공간에 외부 인터넷 회선과 사무실 내부 회선을 중계하는 서버가 있고 해당 서버에서 분배한 IP주소를 각 PC와 프린트 등 정보기기에 배분하여 외부 인터넷 회선과 연결하는 방식이다. 흔히 '랜선'이라고 부르는 인터넷 회선은 연결매체일 뿐 자기 IP주소를 갖지 않는다.

족, 업무 과중과 지원 미비로 인해 고통을 받은 경우도 있었다. 이정인은 2013학년도에 A고등학교에 기간제교사로 임용되어 1년간 담임교사로서 직무를 수행한 뒤 2014학년도 4월에 전임 야구부장의 개인사정으로 보직이 변경되어 2016년까지 3년간 야구부장을 하였다. 급박하게 보직이 변경되었기 때문에 사전에 업무에 대한 정보를 충분히 전달받지 못한 상태에서 의사결정이 이루어졌다. 보직 수행을 시작하고 나서도 인수인계를 받지 못해 스스로 업무 파악을 해야 했으며, 그런 이후엔 거센 업무강도로 인하여 큰 어려움을 겪었다.

보직을 맡고 일주일 만에 교육청의 방문 점검이 있었다. 인수인계를 받지 못해 아무 것도 대비가 되어 있지 않았는데 이정인이 야구부장을 담당했을 당시는 A고등학교 야구부 설립 2년차로 재정부터 시설까지 제대로 갖추어진 것이 거의 없었다. 그로 인하여 수시로 교육청의 장학사와 마찰을 빚었다. 장학사는 학교 스포츠클럽 운영과 관리감독을 엄격히 하도록 이정인에게 요구했고, 이정인은 '1인부서'로서 혼자서 모든 일을 처리했다. 학교나 야구부 학부모회의 도움이 없었기 때문이다. 야구부 학생 합숙소의 관리담당이 없어 야간에 시설에 문제가 생기면 전화가 걸려오기 일쑤였다. 야구부 버스가 없었기 때문에 렌터카를 교사가 직접 운전하면서 학생들을 운동장까지 데리고 가고, 훈련이 종료되면 숙소까지 다시 태워왔다. 주말에 연습 경기나 시합이 있으면 숙소에 가서 학생들을 태우고 인솔해서 경기를 치른 뒤, 다시 안전하게 숙소까지 데려다주었다. 교사가 버스기사처럼 업무를 하면 기사 인건비를 받을 수 있다는 것을 그는 나중에야 알게 되었다. 관련 규정을 알고 있으면서, 수익자로서 인건비 지급 책임을 진 학부모들은 돈을 아끼고자 그에게는 감춘 것이다.

급작스럽게 보직을 맡으면서 그는 이런 기본적인 인건비 지급에 대해서조차 제대로 전달받지 못했다. 그 밖에도 약 40명 정도 되는 야구부들의 그 학생들의 인성지도 및 학교생활을 전체적으로 모두 관리를 해야 했다. 지각, 결석, 수행평가와 지필평가를 치르도록 학생들을 챙기는 것도 그의 몫이었다. 3학년들 같은 경우에는 대입과 면접 준비, 자기소개서 준비도 야구부 담당 교사로서 다 해야 했다. 예산 사용, 코치 선임 공고 등 행정

업무, 학부모 민원 상담 등 혼자 해야 하는 부담감이 말할 수 없이 컸다고 그는 회고했다. 심지어 교육청 점검 결과 학생들의 합숙소를 옮겨야 하는 상황이 생겼을 때, 그가 백방으로 합숙이 가능한 주택을 알아보며 사진을 찍어 학부모들에게 전송하는 웃지 못할 해프닝도 있었다.

A고등학교만의 상황은 아니었다. 서울의 B고등학교의 김경민의 경우 교무부장과 학습지원부 업무를 수행했다. 교무부장 당시 COVID-19 발발로 인해 온라인 개학 준비라는 생소한 일을 맡아 했다. 전체 교사들이 ZOOM을 활용한 온라인 수업과 SNS 메신저를 통한 학급관리 등 새로이 부과된 업무에 적응하기 위해 곤란을 겪고 있었다. 김경민은 직접 교실을 오가며 ZOOM의 가입 절차와 활용법을 안내하고 SNS 사용을 도왔다. 2022학년도의 학습지원부장 업무를 수행하는 동안엔 방송 담당으로 부서에 배정된 교사가 50대의 고연차 교사였다. 그가 방송장비를 다룰 줄 모른다며 인수인계를 거부해, 그가 대신 방송업무를 하고 있다. 영어 교과 교사인 그가 수학 문제도 과학 문제도 검토하며 오류를 찾아야 했고, 방송장비를 생전 처음 만져보는데도 대안이 없으므로 일을 맡아서 했다.

한편 김학인은 업무가 생소해서가 아니라 업무 자체가 복잡하고 연관된 업무가 많다고 느끼고 있었다. 그로 인해 행정업무를 수행하는 다른 부서원들에게 업무를 나누는 것이 어려웠다. 고등학교 교육과정 편성 업무는 2015개정교육과정 도입 이후 학교 단위의 교육과정 편성이 크게 달라짐에 따라 업무강도도 그만큼 커졌다. A고등학교 교육과정부장의 업무는 하나의 큰 줄기에 그물망처럼 수 많은 업무가 연결되어 있었다. 김학인은 3월부터 시작해서 학생들의 선택과목을 최대한 보장할 수 있도록 하는 학교교육과정 편제표의 초안을 작성했다. 그리고 이 초안에 기반하여 '학교교육과정운영위원회'에 참여하는 각 교과의 교사들 및 학부모들과 학교교육과정 편성안을 최종확정하였다. 학교교육과정 편성안이 1학기 안에 최종확정되어야 그 내용을 학생들에게 공지하고 교과목을 선택하도록 1차 설문조사를 실시할 수 있다.

1학기의 1차 학생 선택 결과를 종합하여 김학인은 예비 학급편성안을 몇가지 안으로 내놓고, 최상의 결과물이 어느 것인지를 다시 학교교육과

정운영위원회와 협의하였다. 위원회에서 최종 확정된 학급편성 및 교과목 편제표에 기반하여 새 학기 학급 편성, 교과서 주문, 학급별 시간표와 이동학급의 분반 시간표를 편성하였다. 그리고 교사별 시수 배분표를 산출해 교원 수요 및 공급 현황표를 작성했다. 이를 교육청에 보고하여, 적정 인원을 수요조사하여 보고했는지 심사받는다. 교육청의 승인 하에 교원 배치까지 완료되면, 이제까지 추진된 교육과정 관련 업무 정보들을 NEIS 시스템에 입력해야 했다. 각 교사의 교과목 배치, 학생들의 학급배치와 수강교과목 편성 등이 모두 한 교육과정 담당자 한사람의 개인 업무로 업무분장 되어 있다. 이들이 하나로 연결된 큰 단위의 업무이기 때문에 다른 부서원에게 업무를 배분하기가 어렵다.

이러한 복잡한 업무가 학교 안에서 끝나지 않았다. A고등학교에서는 2017학년도부터 "고교학점제 선도학교" 사업에 공모 신청하여 운영 중이었다. 그에 따라 2015 개정교육과정과 고교학점제의 가교 역할을 할 수 있도록 하는 교육과정 편성 및 성취평가기준 마련 등의 업무가 새로이 교육과정부에 부과되어 있었다. 교육과정 관련 제도 변경이 극심한 시기에 부장을 하여 전체 업무 파악 자체가 어려웠으며, 이것을 다른 교사들의 도움 없이 교육과정부에서 혼자 감당하고 있는 상황이었다.

김학인은 명확히 업무파악이 안된 상태에서 우선 맡겨진 일부터 해야 했다. 전년도부터 시작된 "공동교육과정"[10]의 거점교로서 운영을 주관하면서, 실제 수업은 프로그래밍 강의에 필요한 PC가 마련된 외부 기관에서 하게 되었다. 외부 기관에서도 사고가 날 수 있으니 매주 1회 퇴근 후 출장을 가서 현장 안전사고 예방지도를 했다. 정규교육과정이므로 평가 관련 업무도 모두 정상적으로 처리해야 했다. 자신의 교과에 더하여, 자신이 가르치지 않는 1개 과목을 신규로 맡은 것이나 다름이 없었다. 이

10) 공동교육과정은 고교학점제로 학생들의 선택을 다변화할 수 있도록, 개별 학교 단위를 넘어서 지역단위로 2~4개까지 인접학교가 학생들을 모집하여 정규 교육과정을 이수할 수 있도록 하는 제도다. 학생부종합전형의 경우 이수 교과목도 평가요소이기 때문에 학생들이 180단위 이상 수강할 수 있도록 우후죽순처럼 여러 가지 공동교육과정을 개설하는 지역도 있다. 각 지역교육청은 공동교육과정 운영을 위한 지원사이트를 개설하여, 온・오프라인 공동교육과정 활성화를 위해 노력하고 있다. 그러나 지역별로 공동교육과정을 운영할 강사풀에 차이가 있어, 인구밀도가 낮은 지역의 고등학교에서는 공동교육과정이 교육의 양극화를 심화할 수 있다고 인식하고 있다.

모든 일이 학교교육과정이라는 하나의 업무 분야에서 파생되어 나와 모두 연결되어 있었다.

혁신교육을 담당하는 부서의 부장 이유진은 교사와 학부모, 학생들의 자율적인 활동을 권장하는 업무의 특성으로 인하여 학교 내부의 인간관계를 고려해야 한다는 까다로운 과제를 해결하기 위해 애쓰고 있다. 그는 전 교직원이 참여하는 "학교혁신 워크숍"을 추진하기 위하여 2학기 내내 교사들의 동의를 얻고, 예산을 확보하고, 워크숍 참여를 독려하기 위한 강사 초빙과 워크숍 장소 물색 등, 전에 해본 적 없는 업무를 맡아 매우 바쁘게 움직였다. 이 과정에서 비협조적인 교사들의 거부 행태로 인하여 워크숍을 추진하는 담당교사를 달래기도 하고, 수 차례 답사를 다녀오며 개인 부담으로 많은 비용을 지출하기도 하였다. 이유진 부장이 학교 내부에서 인망을 얻고 있었기에 그 자신에게 이 업무가 큰 스트레스르 느껴지지는 않았지만, 다른 교사가 이 업무를 맡았을 때는 학교 내의 인간관계 등의 과제를 푸는 것은 상당한 어려움이 있을 것이라고 느꼈다.

## 2. 부장교사들의 행정업무 특성과 인식

A고등학교의 학교행정업무 체계를 살펴본 결과, 학교를 운영하기 위한 기본 업무와, 상급기관으로부터 하달되거나 업무 보고를 위하여 수시로 관리를 요구하는 비상시 업무가 있었다. 또한 학교의 업무가 굉장히 방대하여 부장교사들은 부서별로 서로 다른 고충을 겪고 있었다. 누구나 할 수 있는 업무에 속하나 중요도가 높아 상급기관의 관리감독과 공문하달로 인한 어려움을 겪는 업무 부서가 있었다. 대입과 관련된 학교생활기록부 관리 업무, 평가 업무, 학교폭력 업무라고 하는, 전통적인 교무·연구·학생부 3개 부서 관련 업무들이었다. 별도의 행정요원이 맡아야 할 잡무에 속하나 교사가 맡고 있는 업무도 있었다. 방송실 운영, 교복 선정 심의 업무, 학교정보기기 관리 업무 등이 속한다. 업무 자체가 지나치게 방대하고 연관업무가 많은 학교교육과정 업무도 있었다. 학교 내부의 다양한 인간관계를 고려하고, 동기를 부여하여 참여를 이끌어내야 하는 새로

운 과제로 떠오른 혁신교육의 학교민주주의 업무도 있었다. 이 모든 게 복합적으로 발생하여 업무 자체가 생소하고 학생 관리, 학부모회와의 관계 설정, 예산 사용과 상급기관의 수시 관리로 인하여 발생하는 어려움 등을 보인 야구부장이라는 업무도 있었다.

이러한 행정업무 부장의 업무 특성은 담임부서 부장교사와 비교했을 때 잘 드러난다. 일반계 고등학교에서 담임부서는 행정업무로부터 담임교사를 분리시켜 되도록 학급경영과 학생지도에 힘쓸 수 있도록 하고 있다. 담임부서 부장 교사를 주로 해 온 김윤성은 '인화'와 '조화'를 주요한 부장교사의 능력으로 평가하며, 담임교사들이 동기를 부여하고 자율적인 환경에서 일을 할 수 있도록 여건을 마련하는데 애쓰고 있다고 하였다. 다만 학년부에서도 진로진학을 위한 프로그램 운영을 위하여 노력을 하고 있다고 말하였으며, 3학년부에서는 입시와 졸업을 위한 부장교사의 행정업무가 상당히 많았다. 부장교사의 업무 특성을 정리하면 <표 4-2>와 같다.

| 행정업무 특성 | 행정 업무 분류 |
|---|---|
| 난이도가 낮으나 중요도가 높아 상급기관이 수시 관리함 | 학교생활기록부 관리 업무, 평가 업무, 학교폭력 업무 등 |
| 난이도가 높은 잡무이나 교사에게 부과됨 | 방송실 운영, 교복 선정 심의, 학교정보기기 관리 업무 등 |
| 난이도가 극히 높음, 복합적 문제 | 학교교육과정, 야구부 운영 등 |
| 학교 내 인간관계 작용 | 담임부서, 교사 자치, 학교민주주의 업무 등 |

<표 4-2> A고등학교 행정업무 특성에 따른 분류

그럼에도 A고등학교의 부장교사들은 특별히 보직에 대한 문제제기 없이 부장교사 직을 수락한 뒤에는 열심히 일을 하며 학교운영을 지원하고 있었다. 특정 업무를 기피하거나, 업무에 대한 부정적인 인식은 면담 과정에서 드러나지 않았다. 점증하고 있는 학교행정업무를 불가피하다고 느끼고 수용하려는 태도를 보였다. 가장 문제가 되고 있는 행정업무의 점증에

대해서도 “사회 변화”로 불가피성을 받아들였다.

이헌재 : 시대가 지나면서 행정적인 일들이 너무 늘어났어요. 내가 원래 꿈꾸던 교사는 점심시간에 학생들이랑 축구하고 그런 거예요. 그 다음 애들이랑 잘 어울리고. 그러면서 학생들과의 유대 관계도 형성하고 학생들의 어려운 점, 발전해야 될 점 이런 것들을 조언해 주고. 실제 교사로 와 보니 이게 행정적인 일들이 너무 많은 거죠. 물론 시간을 내면 낼 수도 있겠지만 그런 부분들이 약간 좀 시대적으로 변하지 않았나. 그 다음에 교육 환경 자체도 많이 바뀌었죠.

부장교사들은 행정업무에 대하여 담임교사보다 어렵다고 느끼는 경우도 있었고, 그렇지 않다고 느끼는 경우도 있었다. 또한 다른 직종과의 비교가 직무에 대한 해석에 영향을 미치기도 했다. B고등학교의 김경민은 교사들의 노동 강도 및 임금 수준을 다른 일반 사무직 노동자와 비교하여 좋은 조건이라고 평가했다. 이헌재나 민동현처럼 담임교사 역시 그만큼 부담이 있고 업무강도가 높다고 느끼는 경우도 있었다.

### 3. 학교조직의 중간관리자로서의 부장교사

부장교사는 행정업무 주관자로서의 직무수행에 이어, 학교조직의 중간관리자로서도 역할을 요구받는다. 학교 관리자인 교장·교감과 일반교사들을 연결하는 중개자이며, 교사조직의 리더이기도 하고 부서원들을 관리감독하는 팀장이기도 하다. 주 1회 부장회의 및 부서원들의 업무 상황 관리, 애로사항에 대한 해결, 갈등 상황에 대한 중재 등이 부장교사의 직무수행 맥락에서 관측되었다.

B고등학교의 김경민의 교무부장 당시 부서 내의 교육평가 담당 교사가 업무를 할 수 없다고 거부하는 일이 생겼다. 그로 인해 교무부장인 김경민이 학교 내 모든 교사들의 시험 원안지를 검토했다. 또, 시간표 담당자가 시간표를 못 짜겠다고 손을 놓아버리자 수학 교사로서 시간표 업무를 여러 번 맡아본 그의 배우자와 함께 학교 시간표를 편성했다. 고연차 교

사의 방송 업무 거부에 따라 그 일을 대신 맡아 하고 있었던 것도 유사한 상황에서 그에게 발생한, 중간관리자로서의 역할 수행 요구였다.

중간관리자라는 역할로 인하여 가장 큰 어려움을 경험한 것은 교육과정을 담당하는 김학인이었다. 김학인은 학교교육과정 편제안을 마련하는 과정에서 한 교과 교사의 맹렬한 항의를 받았다. 학생들의 선택이 적어 사회 교과의 한 과목이 폐강되었는데, 폐강으로 인해 해당 교과목을 선택했던 학생들이 그와 유사한 다른 과목을 수강하도록 조치되었다. 그러자 해당 학생들을 받아안게 된 교사가 그것을 받아들일 수 없다며 수 차례 직접 항의도 하고, 교감에게도 문제 제기를 한 것이다. 다행히 상황은 정리되었지만 이 일로 김학인은 상당한 스트레스를 받았다고 술회했다.

그의 여러 가지 업무가 이처럼 교사들과의 커뮤니케이션에서 많은 부담을 일으켰고, 중간관리자로서 이런 '불만'과 '민원', 그리고 '문제제기'들을 수용해야 하는 처지에 있었다. 김학인은 2021학년도에 16+1 학교자율교육과정을 운영하며 교사들로부터 굉장히 많은 비난을 받았다. 학교교육과정을 기획 운영하는 부서로서 피할 수 없는 일이라는 게 그의 입장이었으나, 학교 안에 새로운 업무를 들인다는 선입견에 의해 많은 교사들이 그에 반대하며 그에게 압력을 가했다.

**김학인 : 사실 저는 정말로 안 할 수 있으면 안 하려고 그랬어요. 그런데 교육과정 협의회와 부장회의에서 얘기를 하면 그래도 한번 부딪혀보자고 하는 분들도 있었기 때문에 온 건데…정말 욕을 진짜 많이 먹은 것 같아요.**

**연구자 : 어떻게 그런 비난의 목소리가 어떻게 들려오던가요 직접 하던가요?**

**김학인 : 업무메신저로도 엄청 정말 날카롭게 왔고, 지나가면서도 냉소적인 반응도 있었고. 학교 전체를 움직이는 일인데 사실 가보지 못한 길이었기 때문에 험난할 줄 알았지만 그렇게까지 힘들 줄은 상상을 못했죠.**

학력 중심의 학교운영을 하면 많은 학습자들의 경쟁에 내몰려 소외감과 무력감에 빠지기 쉽다. 진로 중심, 주제 중심으로 학교 교육과정을 다변화하여 많은 학습자들이 즐겁게 학교생활을 할 수 있는 장을 마련해주어야 한다는 게 김학인의 입장이었다. 그런데 학습자들에게 창의적이고 자

유로운 활동의 공간을 열어주어야 한다는 김학인의 생각과 달리, 교사들은 명확하고 구체적인 교육활동 지침을 원하는 것처럼 그에게는 보였다. 명확하게 교사들의 행동지침까지 정리가 되어서 “딱 이것만 하면 되는” 상황을 가공해서 제공해 주기를 바라는 입장들이 그에게 전달되었다.

그 자신의 업무과중이 원활히 해소가 되지 않으니 부서원 관리나 업무 인수인계가 더욱 어려워지는 사태도 발생했다. 교육과정 업무를 배워보고 싶어 부서에 스스로 들어온 교사가 있었다. 김학인은 그러나 2년이란 시간 동안 해당 교사에게 거의 업무를 알려주지 못했다고 후회하는 모습을 보였다. 인수인계를 하기에 너무나 연계된 업무가 많았다. 또 애초에 학교교육과정 편성이 전체 교사들과의 협의를 중재하며 추진되는 업무라, 부서 간 갈등을 중재할 수 있는 부장교사라는 지위라도 없으면 업무 추진이 어려웠다. 해당 교사는 “도대체 이 부서는 무슨 일을 하는 건지 모르겠다.”라는 토로를 했다고 한다. 김학인이 겪고 있는 업무 과중에 비하면 아이러니한 일이었다.

그런데 보조참여자로, 김학인의 부서에서 부서원으로 일을 한 적 있던 이지훈은 조금 다른 이야기를 들려주었다. 이지훈은 김학인에게 항상 “혼자 고민하지 말고 우선 생각이 있으면 계원들이랑 먼저 의견 나눠보시고 그다음에 결정하시죠.”라고 조언했다고 한다. 이러한 그의 지적은 ‘하달된’ 업무를 수행하는 담임교사 및 일반교사 입장에서 부장교사의 관리 능력에 대한 문제제기로 읽힐 수 있다. 사전에 부서 내 계원들과 소통해서 해당 사업을 잘 알릴 방법을 찾고, 명확한 가이드도 제공해줘야 한다는 것 역시 부장교사의 한 책무라고 이지훈은 주장했다.

정도의 차이는 있으나 학생들의 생활지도를 담당하는 민동현 역시, 교사들의 참여를 이끌어내어야 한다는 점에서 어려움을 느끼는 점은 비슷했다. 학생들의 복장 및 두발 지도, 흡연 예방 활동 등은 학생생활인권부만의 업무가 아니라 모든 교사들이 상시 참여해서 이루어질 필요가 있다. 그러나 많은 교사들이 생활지도에 대해 갖는 부담으로 인하여 이것이 부서의 업무로만 간주되는 경향이 있다고 어려움을 지적했다. 그 역시 김학

인과 마찬가지로 교사들의 참여가 있어야 학교 운영이 수월하고 학생 지도에도 도움이 된다는 입장을 갖고 있었다. 그러나 그것은 가장 어려운 일이기도 하다.

부장교사들에게 있어 교사들과의 협력은 중간관리자로서 직무수행에 핵심적인 요소로 보였다. 교육과정부와 유사하게 창의적체험활동과 비교과 활동을 기획하고, 다른 교사들에게 알리는 업무를 하는 한정호는 이 지점에서 매우 많은 노력을 하고 있었다. 부장교사로서 부서원들을 관리하는데에 있어서 한정호는 부서원들에게 각종 학교 내 상황을 최대한 빨리 자세히 알리는 것을 가장 중요한 일로 생각했다. 부장교사는 학교 내 정보를 먼저 접할 수 있기 때문에, 업무나 학교, 학생 관련된 정보를 공유해서 업무 처리 역시 속도를 낼 수 있도록 한다는 것이었다. 연초에 이미 학교교육과정 운영계획서에 의해서 부서원들의 1년간의 업무 계획이 모두 세워지기 때문에 업무분장 또한 확실하게 되어 있고, 업무는 자율적으로 돌아갈 수 있도록 한다는 것이 그의 입장이었다.

한편 혁신부서의 이유진은 꼼꼼하게 부서원들의 업무나 개인적 사정을 모두 챙기는 특성을 보였다. 학교 일일 현황을 확인하여 전체 교직원의 근무상황을 확인하고, 부서원들이 조퇴를 하거나 출장이 있으면 해당 시간 1시간 전에 그것을 확인, 또한 시간표를 확인하여 수업결손이 없도록 하였다. 모든 업무처리 상황을 점검하여 하루 하루 공문의 수발을 확인해, 민동현 부장이 말한 공문에 대한 부담을 적극 대응해서 사전에 차단하려는 태도를 보였다. 이는 부서 전체의 업무 속도를 향상하는데 기여할 수 있을 것으로 보였다.

A고등학교의 부장교사들은 중간관리자로서 매주 업무 점검 및 기획회의를 '부장교사회의'라고 명명하고 매주 금요일에 1시간씩 진행하고 있다. 회의를 위하여 하루 전까지 "주간 업무계획서"를 작성하여 학교의 업무상황을 취합, 2페이지에 담아 회의자료로 만든다. 이 주간 업무계획에는 부서원들의 업무보고도 들어간다. 부장교사들은 이 업무상황을 공유하고 중요한 사안에 대한 회의를 한다.

부장들이 한 자리에 모여서 각자의 부서 이야기나 현안 공유를 하므로,

이는 부장들에게는 긍정적인 효과를 준다고 이헌재는 평가했다. 크게 부담되는 회의도 아니고 짧으면 30분, 중요한 사안이 있을 때는 1시간 이상 걸린다고 했다. 그러나 부장회의에서 논의 사안에 대하여 반드시 합의가 이루어지는 것은 아니었다. 10명의 부장교사가 각자 다른 입장에서 수평적으로 의견을 나누는 가운데 서로 완전히 입장이 갈리는 문제에 대하여서는 진척이 수월하게 되지 않았고, 교장이 최종 결론을 내는 식이었다고 한다. 중간관리자로서 한계가 존재하는 것이다. 민동현과 이헌재 모두 학교 업무조직체계의 변화에 대하여 현재의 담임부서 체제를 고교학점제에 맞는 유연한 업무조직으로 바꾸자는 의견을 부장회의에서 냈는데, 그 논의가 발전되지는 않았다고 두 사람은 전했다.

### 4. 학교조직의 중간관리자로서의 역할에 대한 부장교사의 인식

부장교사들은 각자 학교의 중간관리자로서 자신에게 부과된 직무를 수행하기 위하여 애쓰고 있었다. 이 과정에서 일반교사들은 경험하지 않는 부장교사만의 어려움을 겪기도 하며, 그것을 극복하려는 노력을 보였다.

B고등학교의 김경민은 부장교사의 역할이 다른 부서원들에게 일을 넘기고 자신은 힘든 얼굴을 하고 있는 것은 아니라고 말했다. 그는 기본적으로 부장이 모든 업무를 다 할 줄 알고, 다른 사람보다 더 잘해야 한다는 생각을 그의 중학교 시절 은사로부터 전수받았다. 그래서 자신의 교직 전문성을 발휘할 수 있는 한도 내에서는 최선의 노력을 다 해서 부서의 업무를 '관리'하는 것을 자신의 역할이라고 인식하고 있었다.

그런 그도 다른 교사들과의 커뮤니케이션은 힘들다고 느끼고 있었다. 교사들의 평균 연령이 50대인 상황에서 30대 후반의 교사인 그가 학교행정을 총괄하는 교무부장 직을 수행하며 갑자기 들이닥친 원격수업을 하도록 교사들을 지원했던 경험은 그에게 "뒤질 것 같았"던 일로 기억되었다. 중간관리자인 그의 조직원들과의 커뮤니케이션의 어려움은 관리자인 교장과 교감의 조언과 개입을 통해서 해결되었다.

3학년 부장교사 경험이 있는 민동현은 교사들의 도전이 처음에는 생소

할지라도, 그 업무에 도전을 함으로써 학교교육 발전이 이루어진다고 말했다. 실제로 그가 주도하여 A고등학교는 2022학년도에 혁신학교로 제정되었다. 학교를 이루는 하나의 부서를 독립적으로 이끄는 것에 그는 큰 즐거움을 느낀다고 말했다. 다만 그 역시 커뮤니케이션에 대해선 어려움을 겪었는데, 다양한 교사들이 모인 곳에서 사람들에게 동의를 얻어내기 위한 설득이나 투표의 과정 이외에, 특별히 방안이 없어서 어려움을 느끼고 있다고 생각했다.

김학인은 담임부서와 행정부서가 단절되어 있는 데에서 커뮤니케이션의 어려움과 교육과정 업무에 대한 비협조적인 태도가 나온다고 생각했다. 결국 교육과정의 실행은 아이들을 지도하는 담임교사들이 하기 때문에 그들이 보다 관심을 갖고 교육행정업무에 협력을 할 것을 요청한다. 반면 담임부서 부장인 김윤성은 기본적으로 공문이 너무 많이 날아온다며, 행정부서에서 보내는 메시지 폭탄으로 담임교사의 기본 학생 지도 업무가 방해를 받고 있어 심지어 자기가 적당히 불필요한 메시지는 거르고 있다고 말한다. 이들의 상반된 입장은 각기 설득력을 지니고 있다. 그러나 이런 각자의 입장이 부서 간, 부장교사와 다른 일반 교사들과의 커뮤니케이션을 가로막는 요인이 되고 있다.

김학인 : 행정부에서 일을 계획을 하지만 결국은 실행을 하는 건 학년부잖아요. 행정부와 학년부가 끊임없이 협력 체계가 이루어지지 않으면 사실은 이게 원활하게 돌아갈 수가 없거든요. 학교의 가장 큰 어려움이 행정부서랑 학년부서의 단절이예요. 행정부서에서 다 해주기를 바라고 학년부에서는 딱 정말 담임 업무만 하기를 원하고 그 외의 업무는 다 행정부서 업무로 되게 여기 있는 부분이 있어요.

김윤성 : 쓸데없는 공문이 너무 많아요. 대학에서도 자료 보내달라 하는 거 많고 설문조사도 너무 많고. 그걸 다 모으면 하루에도 담임들에게 업무메신저 쪽지가 수 십 건씩 된다고. 수업 연구하고 애들 관리하고 코로나 때문에 업무가 엄청 많아졌잖아요. 방역까지 왔으니까. 공문 줄이자고 해놓고는 공문이 많은 지금의 상황을 개선하려고 하는 공문이라고 또 와 설문에. 그게 다 업무가 된다니까요?

민동현은 A고등학교에서 학년부와 행정부서를 분리한 취지는 담임교사들에게 업무를 경감시켜 학생지도에 더 많은 시간을 투여할 수 있도록 하는 것이라고 말했다. 그 원칙을 따른다면 담임교사들에게 최대한의 업무경감을 시켜주면서 그들이 학생지도에 남은 시간을 전부 투자할 수 있는 문화와 풍토를 만드는 것이 효과적인 학교 경영이 될 수 있다. 그러나 학생지도를 위한 담임교사의 업무경감이 학교교육과정 편성 운영의 확장을 저해하는 요소로 자리 잡고 있다고 김학인은 느끼고 있었다. 민동현은 이러한 담임부서의 분리가 고교학점제 상황에는 어울리지 않는다고 느끼고 있었다. 교무조직을 변화의 대상으로 바라보고 있는 점은 여러 부장교사들이 공유하는 것이었다.

중간관리자로서의 직무 수행은 부장교사들에게 여러 가지 다른 역할을 요구하고 있었다. B고등학교의 김경민은 학부모들이 학생들의 생기부 기재에 불만을 느끼고 지역 교육청에 민원을 올린 사례를 경험했다. 김경민은 교무부장을 수행하며 민원을 굉장히 많이 받았다. 생기부에 대한 민원 전화 때문에 수업을 중단한 경우도 있었다. 김경민은 그것을 교감, 교장과 함께 협의하여 교사들의 생기부 기재 실태를 개선하는 방안으로 활용했다. 김경민은 교사들을 노동자, 관료제적 관점에서 파악하고 있기 때문에 민원을 “강력한 도구”라고 지칭했다. 그리고 교무부장으로서 교사들에게 민원을 전할 때 학교의 어려운 입장이나 학부모들의 민원으로 인해 겪는 어려움을 소상히 전하려고 노력했다.

이헌재는 부장교사의 중간관리자로서의 역할이 자기와 맞지 않는다고 말했다. 자기는 꼼꼼하게 일을 챙기는 서포터 역할이 걸맞기 때문에 리더십을 발휘해야 하는 부장교사와는 성향이 맞지 않다고 느끼고 있었다. 반면 이유진은 가장 학교 근속 연수가 많은 집단에 속해, 교사들과 두루 친밀한 관계를 맺고 있고, 여교사 내에서는 더욱 인망이 있었다. 부장교사 역할을 자주 맡는 것은 아니었지만, 이유진은 부장교사가 되자 자신의 중간관리자로 걸맞는 커뮤니케이션 능력, 부서원 관리 능력을 잘 활용하며 효과적으로 부서를 이끌어갔다. 전 교직원 워크숍을 추진하는 과정에서 그 또한 여러 교사들의 간섭이나 비협조적인 태도를 대면하기도 하였다.

그러나 그는 “그나마 나의 장점이 여러 사람에게 말을 붙일 수 있는 것”이라고 부서원들에게 이야기하며 여러 사람들에게 워크숍 참여를 독려하는 등, 적극적으로 자신의 역할을 하려 했다.

중간관리자로서의 역할에 대한 인식은 부장교사와 일반교사들 사이의 인식이 달랐다. 부장교사는 행정부서의 업무 추진에 대한 담임교사들의 비협조에 문제가 있다고 생각했고, 담임부서의 교사들은 그런 잡무들이 학생지도와 수업 관리를 저해하고 있다고 말했다. 그러나 부장교사들에겐 이러한 현상 자체가 해결해야 할 문제였다.

부장교사들의 중간관리자로서의 직무에는 이러한 다른 교사들과의 협력을 이끌어내고 그들을 관리하는 리더십과 같은 특성이 요구되고 있었다. 이에 대하여 자신의 성향과 맞지 않다고 느끼는 부장교사도, 잘 맞다고 느끼는 부장교사도 있었다. 이헌재와 이유진의 상반된 인식과 행위주체성 성취는 중간관리자 직무 수행에 개인적 맥락이 인과요인이 되고 있음을 시사한다.

### 5. 교사로서 부장교사의 수업활동과 인식

부장교사의 행정업무 주관자와 학교조직의 중간관리자로서의 역할이 다각도로 요구되고 있으니, 기본 업무인 수업이 어떻게 운영하고 있는지 살피지 않을 수 없었다. 일반계 고등학교는 학생부 종합전형과 정시 대비, 학력향상과 학력미달자 관리 등 수업의 질 관리에 힘써야 하는 기본 의무가 있다. A고등학교가 속한 경기도는 경기도교육청 주도로 교육과정과 수업 개선을 위한 정책 노력과 지원이 있었다. 그런 만큼, A고의 부장교사들은 업무과중으로 인한 수업 결손이 발생하지 않도록 힘쓰고 있었다.

민동현은 학생생활인권부 업무로 가장 바쁜 부장교사들 중 하나이지만 당연히 수업에 영향은 없어야 한다고 단언하듯 말했다. 부장이라고 하지만 교과 담당교사라는 역할이 별도로 존재하니, 두가지 업무가 서로를 침해하거나 지장을 일으켜선 안 된다고 그는 말했다. 한정호와 이헌재 역시 수업에 지장이 없어야 한다는 생각이 확고했는데, 부장교사들을 위하여

교과에서 수업시수를 줄여주는 배려를 한다고 이들은 설명했다. 경기도교육청 기준, 교사의 평균 수업 시수는 15.25로, 이는 주 4시간의 창의적체험활동 지도를 제외한 기준이다. 실제로 창의적체험활동 지도까지 하면 평균적으로 주당 17시간 이상의 교과 및 비교과 활동 지도의 부담이 생긴다. 그런데 민동현과 한정호가 속한 국어과, 이헌재가 속한 사회과는 교사가 많은 교과기 때문에 부장교사가 속한 교과의 경우, 동일 교과 교사들이 수업부담을 더 지더라도 부장교사의 수업 시수를 줄여줄 수 있다.

그러나 이유진은 음악 교과 교사로서, 부장교사로 주당 15시수를 소화하며 창의적체험활동도 지도하고 있었다. 예술 교과기 때문에 2명이 다이며, 이들이 수업 시수를 나누는 것에는 한계가 있다. 다시 말하면 이헌재나 민동현처럼 교과의 교사들이 배려를 해줌으로써 수업에 지장이 덜하다는 설명은 전체 부장교사에게 적용하기 어려운 것으로 생각된다.

수업 부담을 더는 것을 넘어, 적극적으로 수업을 개발하려는 부장교사도 있었다. 수학 교사인 김학인은 교육과정부장으로 굉장히 바쁜 업무 스케쥴을 소화하는 가운데 교과 연구회에 가입하고, 지역 연구회를 조직해서 회장으로 그것을 이끌어갈 만큼 수업 개발에도 열성이었다. 처음에는 고교학점제에서 수학 교과의 변화에 대한 고민으로 경기도 교육청 연구회에 가입했는데, 해당 연구회에서는 지역 연구회 조직을 권유했다. 그는 그 제안을 받아들였고, 도 연구회와 지역 연구회 활동을 동시에 하고 있었다. 이 연구회 활동을 통해 메타버스 수학 수업을 개발하고, 고등학교 3학년에 인공지능수학이라는 과목을 개설해서 수업을 하고 있다.

고교학점제 상황에서는 다양한 과목을 개설하여 학생들의 개별화된 성장 경로를 마련하는 것을 목적으로 하고 있기 때문에 이러한 새로운 과목 개설 도전은 매우 권장될만한 것이나, 새로이 과목을 개설하는 교사에게는 성취기준과 평가계획 등에서 적지 않은 부담이 발생한다. 부장교사직과 병행하며 더 많은 수업에 도전하는 것은 쉬운 일이 아니었다. 그러나 교사의 노력으로 학교교육과정의 질이 높아지고 학생들에게 더 나은 교육이 제공될 수 있다면 김학인은 그런 부담은 감수할 수 있다는 생각을 하고 있었다.

B고등학교의 김경민은 자신이 대학원 진학을 하여 전문성을 함양해야겠다고 결심하게 된 계기가 “아이들 때문”이라고 밝혔다. 그가 초임 시절 서울 지역의 공업계 고등학교에 발령 났다. 대기업인 삼성 SDS에 특성화고 졸업자 전형으로 4명의 졸업생이 1차 합격하여 있었다. 이 학생들이 최종적으로 기업에 채용되기 위해서는 공용영어시험에서 일정 등급 이상 나와야 했다. 그러나 네 졸업생 중 일부는 당장 학원에 다니기 힘들 만큼 경제사정이 어려웠고 영어능력도 좋지 못했다. 당시 스물 여덟, 스물 아홉이었던 김경민은 “마음에 얼마나 불타올랐는지 모르겠다”고 당시를 회상했다. 이 졸업생들을 올바로 직업을 못 갖게 하면 죄악이라는 생각에, 영어 교과의 문법론을 깊이 탐구하여 학생들을 위한 지도안을 만들고 수업을 진행했다. 기한에 맞추어 목표 점수에 도달하여 네 명의 졸업생들 모두 취업을 확정시켰다.

그러나 그조차 부장교사로서는 업무과중의 벽을 피하기 어려웠다. 그는 자기의 교과수업을 재구성해 영어 교과에서는 하기 어려운 것으로 평가되는 말하기 수행평가를 진행하는 등 열정적으로 교육활동을 수행하고 있다. 그러나 교과 교사들의 협력을 얻지는 못했다. 고등학교 교사 평균보다 많은 18시간의 주간 시수를 받았다. 그로 인하여 업무과중이 발생하고 그가 교사의 본분이라고 생각하고 있는 수업에 지장이 생기는 일이 적지 않다. 아이들에게 미안하다고 표현할 때도 종종 있었다.

부장교사들은 수업에 대한 기본적인 열의를 보이는 것은 같았다. 부장교사의 업무 부담을 고려하여 수업 시수에서의 교과 협력이 있으면 행정업무와 교과 수업 양자의 조화를 이루는 것은 어렵지 않아 보였다. 그런데 학교생활기록부는 교과 수업을 담당하는 교사의 업무의 하나로, 수업과 별도로 존재하는 교사의 행정업무라고 볼 수 있다. 학교생활기록부에서 부장 교사들 간의 인식 차이가 있었다.

교육부는 학교생활기록부 기재에 있어서 평상시에 자주 기재를 하고, 학생의 종합적 특성을 고려하여 작성하고, 또 모든 학생들의 학교생활기록부를 기록하도록 정하고 있다. 학교생활기록부는 교사의 관찰평가 기록으로서, 교사의 권한과 재량에 온전히 놓여있는 체계이다. 허위기재를 하거

나 비교육적인 기술이 아니라면 교사의 관점에서 자율적으로 작성되는 것이 당연시 된다. 「교육부 훈령 제393호」는 「초·중등교육법」제25조에 의거, 학교생활기록 및 작성지침을 제시하고 있다. 제4조 다·라 항은 다음과 같이 학교생활기록부의 서술형 기재 항목에 대해 설명하고 있다.

**다. 학교생활기록부의 서술형 항목은 교사가 직접 관찰·평가한 내용을 근거로 입력하며, 학교교육계획에 따라 실시한 교육활동 중 교사 지도하에 학생이 직접 작성한 자료는 활용할 수 있다.**

**라. 학생평가 및 평가결과에 근거한 학교생활기록부 기재는 교사의 고유권한으로 학생이나 학부모 등으로부터 학칙 및 관리지침에 반하는 내용을 전달 받아 작성하는 경우 부당청탁에 해당할 수 있다(권익위 청탁금지해석과-2201, '18.11.19.).**

**※ 학교생활기록부에 허위사실을 기재할 경우 「교육공무원 징계양정 등에 관한 규칙」을 엄격하게 적용함.**

이러한 학교생활기록부 기재에 관한 교육부 훈령을 준수키로 한다면, 학년부장으로서 담임교사를 대표하는 김윤성의 생기부에 대한 입장은 무게 있게 와 닿는다. 김윤성은 학교생활기록부는 교사들이 학생들의 교육활동을 객관적으로 기술하는 것에 중점을 두며, "학종 평가자의 언어로 기술"하는 것이 학부모의 민원으로 인하여 왜곡되어서는 안 된다고 말했다. 기본적으로 생기부는 학생들이 참여한 교육활동을 그대로 진술하는데 그쳐야 한다는 것이 그의 생각이다. 그러나 학생들의 학습활동보다 교사의 생기부 표현 능력에 학생들의 입시 결과가 달려있다는 걸 김윤성은 지적했다. 교사들 전반의 학교생활기록부 기재 수준이 높고, 진로 교감이 따로 있어서 생기부를 하나하나 다 꼼꼼하게 본다고 학부모들에게 입시 설명회에서 안내하는 다른 지역의 사례를 그는 불합리하다고 설명했다. 학생의 교육활동을 교사가 기록하는 원칙이 "학종 평가자의 언어"로 기술되도록 유도되고 있기 때문이다. 그 자체가 교사들에게 업무의 과중으로 받아들여지기도 한다.

반면에 수업과 학교생활기록부를 포함하는 교육과정 관점에서 이 문제

를 접근하는 김학인이나 민원 전화를 수 차례 받아본 김경민의 생각은 달랐다. 교육과정 운영 측면에서 생기부를 풍성하게 하는 것은 교육과정 부장의 주요 책무라고 그는 이야기했다. 또한 학부모의 민원을 예방할 수 있는 수준으로는 학교생활기록부의 기재 내실화를 꾀해야 할 것이다. 교무부장으로서 김경민은 그 과정에서 개인적인 스트레스를 받기도 했다. 그러나 이를 학교교육과정 수행을 촉진하는 장치로 활용하였다.

수업에 있어서 부장교사가 갖는 책임감이나 어려움은 유사했다. 그런데 학교교육과정 운영이라는 차원에서 학교생활기록부를 바라보는 부장교사들의 시각은 다양했다. 전 교사가 참여하는 행정업무에 대하여 수행하게 되는 부장교사의 직무가 있고, 관리자와 교사들을 매개하는 학교조직 내 민주적 대의자, 학교의 중간관리자로서의 역할을 인식한 부장교사도 있었다. 적극적으로 학교생활기록부를 학생 지도를 위하여 개선해나가야 한다는 입장을 지닌 부장이 있었고, 그에 대한 외부의 민원이 있었으며, 그런 것이 교육활동으로서 적절하지 않다는 입장도 있었다. 부장교사들은 이런 상충하는 견해를 조정하는 역할과 인식을 보였다.

## 제 2절 부장교사 행위주체성의 구성요소

부장교사의 직무 수행을 행정업무와 학교조직, 수업 운영 측면에서 기술한 결과, 부장교사들의 행위주체성의 구성요소를 도출할 수 있었다. 부장교사의 행위주체성 구성요소를 도출하기 위하여 Priestly와 Biesta의 생태적 행위주체성 모델을 인용하되, 생태학적 모델로 설명이 되지 않는 부분은 다른 이론들을 참고하였다.

### 1. 과거의 반복적 차원 : 생애사와 교육 경험

연구참여자들은 저마다 부장교사를 하는 이유, 부장교사로서 보다 열심히 자기의 업무를 수행하려는 이유에 대하여 각기 다른 설명을 했다. 40대 초반인 이헌재와 한정호는 A고등학교에 정교사로 채용되어 10년 이상

교육경력을 쌓았고, 그간 쌓은 경험을 토대로 학교 운영에 자기가 할 수 있는 몫이 있을 거라 생각했기에 부장교사 제의를 받았을 때 거부하지 않았다. 이미 업무 능력을 인정받아 전임 부장들로부터 부서원으로 선택되어, 그들이 부서의 업무를 많은 부분 처리하고 있었기 때문에 이런 흐름 속에서 부장교사 직을 이헌재나 한정호 모두 자연스럽게 받아들였다. 반면 학교에서 가장 근속연수가 많은 이유진은 이미 몇차례 부장교사 경력도 있고, 이헌재처럼 앞에 나서서 리더십을 발휘하는 것을 선호하지 않았다. 그보다는 뒤에서 다른 교사들과의 관계를 만들어 나가는 것으로써 고경력교사로서 자기의 학교 안 역할을 찾고 있었다. 그런데 그에게 부장교사 제의가 왔고, 그는 교감의 추천을 거부하기 어렵고 자신에게 주어진 일이라면 거부하지 않아야 한다는 생각에 부장교사 직을 수락했다.

연구 참여자들은 모두 자기가 먼저 나서서 부장을 하기보다는 학교 관리자와 인사위원회의 추천으로 직을 수락했다. 그러므로 부장교사를 수락하기 전, 각기 다른 생애사적 맥락에서 가치관과 정체성을 형성되어 부장교사 직 수행에 반영된다고 평가할 수 있다. 민동현은 교사로서 다양한 경험을 하며, 자신에게 부과된 업무를 수행하고, 문제를 해결하는 것을 “즐겁다”고 표현했다. 새로운 경험에서 즐거움을 느끼고 변동 가능성을 불안감으로 느끼지 않도록 하는 개인적 경험을 다수 축적해온 것이다.

김학인 역시 학교에서 가장 힘든 보직인 교육과정부장을 4년이나 할 수 있었던 이유를 과업 성취의 문제로 인식하고 있었다. 고교학점제는 2025학년도에 정식 도입된다. 그를 위한 학교의 방향 설정과 해결해야 할 과업들이 당면한 상황이기 때문에 그것을 다른 이에게 넘겨주는 것이 마음이 편하지 않다고 설명한다. 학점제를 위한 교육과정 선택의 학생 자율권 보장은 상당히 높은 수준으로 실현된 상태이기 때문에 기초학력과 성취수준이라는 과제에 그는 주목하고 있었다. 해당 업무를 주로 담당하는 연구부가 적극적으로 고교학점제에 맞는 이수 기준 마련에 나서주길 바라고 있었다. A고등학교의 행정조직은 부서 간 업무 분장에 따라 분업화되어 상호 협력이 잘 이루어지지 않고 있었다. 학교교육과정을 총괄하는 그의 업무 특성 상 이러한 부장교사의 역할에 대한 다른 관점을 형성하게

된 것으로 보인다.

김경민이 부장교사 직을 수락한 동기는 당시 함께 근무하던 연구부장이 그의 중학교 시절 은사였기 때문이다. 해당 교사는 특출난 책무성을 지닌 교사로, “기본적으로 부장이 모든 일을 다 해야 된다. 그리고 기본적으로 저 사람들보다 잘해야 된다.”라는 직무 의식을 평소 강조했다. 김경민은 교무기획담당[11]으로 근무를 오래 해서 교무부의 주요 업무를 숙지하고 있고, 평가원에 출제자로 참여해 문항이나 출제방식, 발문 등을 검토할 수 있는 능력이 있었다. 그 자신의 전문성과 중학교 은사와 함께 근무하며 갖게 된 책무성 인식으로, 그는 학교 업무 자체가 과중한 것이 아니며 누구나 배워서 할 수 있는 일이라 생각하고 있었다.

학교공동체의 행복한 삶을 추구하는 것이 부장교사 수락의 이유라고 말하는 이도 있었다. 김윤성은 부장교사란 학교의 분위기나 문제점을 좀 개선하려는 의지가 있는 사람이 되어야 한다고 이야기했다. 선배로서 먼저 다른 교사들을 아우르고, 받아들이고, 수용하면서 조력하는 리더라고 그는 자신의 정체성을 밝혔다. 개성이 모두 다른 60여 명 교사들이 함께 생활하는 공간으로서 학교는 보다 행복해야 한다고 그는 강조했다. 교사들이 교무실 안에서 동기가 부여되고 행복해서 자신을 지지해 주는 사람들이 있다고 느끼는 것이 교사 직무 수행에 있어서 굉장히 중요한 문제라고 생각하고 있었다.

행위주체성의 구성요소로서 생애사에 대한 구체적인 논의가 연구참여자로부터 제시되었다. 김경민은 자신과 근접한 수준의 전문성과 책무성을 다른 교사들에게 기대하지 않고 있다. 그런 낮은 기대는 교원양성기관을 졸업하고 이미 한 사람의 전문직 노동자로서 현장에 온 교사들에게 교육수행에 대한 가치판단이 포함된 개인적 특성을 요구하는 것이 어려운 과제라는 인식에서 비롯된다. 그가 아무리 좋은 수업을 하고, 타인의 모범

11) 많은 고등학교에서 행정부서에는 부장교사를 보좌하여 부서의 각종 실무를 도맡아 하거나, 부장교사의 공석 시에 대리하여 업무를 수행하는 교사가 부서 인원들 중에 ‘1번’ 순번을 부여받고, 그를 “기획”이라고 부르는 관행이 있다. 김경민은 “1기획”이라는 용어를 사용하였으며, 그를 “교무기획”이라는 용어로 수정하였다. 일반적으로 고등학교에서 “교무기획”이라고 하면 교무부장의 보좌역으로 이해된다. 학교 내에서 전문성을 인정받는 중간 계층의 교사들이 주로 수행한다.

이 될 만큼 열심히 일을 해도 다른 교사들은 그의 교육활동에 관심이 없다고 그는 잘라 말한다. 저마다 다른 생애사로부터 비롯된 가치관과 책무성을 지니고 있기에 공직자이든 노동자이든, 사용자에게 노동을 제공하고 수익을 얻는 경제활동에 당위적 규범은 논의하는 것은 의미가 없다는 입장이었다.

"다른 교사들은 자신의 교육활동에 관심이 없다." 라는 그의 진술은 연구참여자들이 반복적으로 기술한 업무 협력의 필요성과 연관성이 있는 것으로 생각된다. 교육과정 운영을 위해서도 학생 지도를 위해서도 자신의 부서에 국한된 인식을 갖기보다는 부서의 벽을 넘어서 협력하며 함께 학교운영에 참여해야 한다는 게 부장교사들의 일치된 생각이었다.

이들의 관계성은 생애사에서 비롯되는 것이긴 하나 개인으로서 갖는 성향과 별개로 교사로서의 책무성과 함께 다루어질 필요가 있다. 부장교사의 중간관리자로서 특성은 교사 개인으로서 다른 교사와 업무 협력하는 것과는 다르게 상급자로서, 명령권자로서 요구되는 것이기 때문이다. 또한 복수의 연구참여자는 부장교사 직 수행의 이유를 자신의 중고등학생 시절 경험과 은사들의 모습에서 찾았다. 교사의 교직관은 단지 전문적 역사로서 뿐만 아니라, 학생 시절의 경험과도 연결되기 때문에, 과거-회고적 차원에서의 전문적 역사는 학생으로서의 교육경험과 교사로서의 교육경험이 통합되어 작용하는 것으로 보는 것이 타당하다.

## 2. 현실-평가적 차원

### (1) 비협력적 학교문화

학교문화에 대한 다양한 접근이 있으나, 본고에서는 "교사가 인식하는 대상 세계의 논리적 명제로서 진실과 오류가 혼합된 아이디어의 뭉치, 다시 말하여 생각, 발상, 가치, 규범, 신념, 언어, 담론, (교과)지식 등" 이라고 규정한 논의(이성회 외, 2021:xix)를 인용한다. 또한 일반계고등학교의 부장교사 문화를 연구한 양승관·김병찬(2014:163)은 Schein의 문화 규정

에 주목하여 조직문화란 구성원들의 상호작용 및 학습 과정을 통해 인공물 수준부터 조직의 고양된 가치, 공유된 가치와 신념 수준까지 세 층위를 통해 공유되는 것이라고 설명하였다. 조직원들의 상호작용을 통하여 공유된 인식이라는 의미에서 A교의 다양한 학교문화 요소가 관측되었다.

부장교사는 방대한 업무를 함에도 다른 교사들의 자발적 협력을 얻기 어려웠다. 그로 인하여 소외감을 느끼고 업무처리를 홀로 하는 양상을 보였다. 다른 교사들은 과다한 업무를 해결해주기 위해 협의를 하기보다는, 교과나 근속연수에 따라서 해당 직무에 타당한 직군을 내부적으로 구분하고 있었다. 그로 인해 한정된 인원이 부장교사를 돌아가면서 하고 있었다. 또한 각 부서의 부장교사들이 새로 선정될 때 해당 직무에 대해 정확한 정보를 전달하지 않아, 방대한 업무량에 업무 진행의 어려움이 겹쳐 고충을 호소하였다. 특히 이정인 야구부장의 사례에서 A고등학교 교사들은 업무분장의 문제점이나 부장교사 체계의 문제 자체를 해결하려는 노력보다는 기피할 수 있는 방법을 우선시했다. 많은 양의 업무를 한 사람에게 몰아놓고 "어떤 사람에게 이 업무를 맡길 것이냐?" 하는 논의를 우선하였다. 제비뽑기와 같은 방식으로 업무분장을 해결하려는 태도도 보였다. 업무기피를 위해 활용된 핵심전략은 교과 특수성이었다. A고등학교의 다른 교사들은 운동부 운영은 체육교과가 전담해야 한다는 논지를 폈다. 이는 서봉언(2020)의 연구에서와 같이 교과 이기주의와 '교과 계급'이 각지의 학교에서 일반적으로 나타나는 현상임을 시사한다.

대규모의 교육 정책 변경 상황에서도 협력에 대한 수동적이고 부정적인 태도가 관측되었다. 2015개정교육과정과 고교학점제로 인하여 고등학교의 교육과정 편성 업무는 2017년 이래 단위 학교에서 가장 힘들고 규모가 큰 업무가 되고 있다. 그럼에도 불구하고 교육과정 담당부서에 대한 업무 협력은 이루어지지 않고 있었다. 김학인은 협의의 학교교육과정 편성과 광의의 학교교육과정 운영 모두 진로진학부, 학년 담임부, 교무기획부 등, 학교 교육계획에 참여하는 기획부서의 협력이 필요하다고 이야기했다. 교육과정 관련 연수를 듣거나 공감대를 형성해서 함께 적극적인 학교문화를 일구는 문화가 필요한데, 그가 연수를 통해 알게 된 내용들을 전달연

수를 통해 안내할 때 반응은 차가웠다. 같이 하자는 동조적 분위기보단, “굳이 그렇게 해야 돼?”라는 수비적인 입장을 그는 많이 느꼈다고 술회한다. 행정업무 기피 이전에 교사 전반에게 지나치게 많은 업무가 부과되어 있다는 인식이 널리 확산되어 있었다. 이러한 인식의 배경에는 학교의 업무가 고도화되고 전문화된 상황이 자리한다. 행정부서와 담임부서로 나뉘어 누가 해당 업무를 수행하고, 어느 부서의 부장에게 결재단계를 밟아 나갈지까지 구분되고 있는 것이 현재의 학교조직이다.

### (2) 학교조직 내부의 갈등 구조

비협력적 학교문화의 일단으로 교사조직 내부 집단에 대한 부정적 인식도 발견되었다. A고등학교의 경우 사립학교로서 학교장이 학교 설립자와 연관된 인사로 채용된 몇 차례의 경험이 있으며, 해당 학교장과 친밀한 교사를 중심으로 한 부장교사들에 대한 부정적 인식이 내부에 있었다. 또한 학교 내에 오랜 교사 친목 모임이 있어 이에 대한 다른 교사들의 부정적인 시각이 존재한다. 교사조직 내부의 별도 집단은 학교조직의 원만한 소통을 방해하고 합리적인 의사결정이나 상향식 의견개진, 토의토론을 저해하는 요소로 연구참여자는 인식하고 있었다.

비교적 젊은 저경력 교사층을 형성하고 있는 일반교사인 이지훈은 학교 내 교사 조직에 대해 “치명적”인 것이라고 말했다. 친목을 다지는 개방적인 조직이라면 학교문화에 도움이 될 수 있지만, A고등학교 내부 조직에 가입하기 위해서는 조직 구성원 전원의 동의가 있어야 한다. 실제로 한 교사는 몇 년간 이 조직에 가입을 원했으나 내부의 반대로 좌절되었다. 이러한 폐쇄적인 조직 문화는 학교 구성원 간 분열을 부른다고 이지훈은 이야기했다. 또한 그 구성원들이 고경력 남성 교사들의 모임이다 보니, “A고의 모든 의사결정은 부장회의가 아니라 모 친목회에서 결정된다.”라는 말이 나돌았다. 구성원은 10명도 안되는데 고경력의 학교 내 오피니언 리더들과 현 교감도 그 모임에 속해 있기 때문이다.

학교에 채용된 시기는 늦으나 학교 내에서 가장 나이가 많은 축에 속해

고연령 교사로 대접받고 있는 2학년부 부장 김윤성은 약간 다른 각도에서 사립학교 내부의 ‘파벌’ 문제를 언급했다. A고등학교의 소유권을 쥔 재단 측의 정실인사가 사립학교 운영에 개입하려 하면서, 학교 관리자 또한 교사들을 통제하며 주도권을 행사하려는 움직임이 있었다. 적절하지 않은 방식으로 재단과 학교관리자의 리더십을 행사되자 그에 대해 비판하며 민주적인 절차로 학교를 이끌어 나가자는 교사들의 저항이 있었다. 그런데 이때 학교 관리자를 둘러싼 일부 부장교사 집단이 있어, 내부의 논의를 차단하고 학교를 독단적으로 이끌어가는 권력집단이 형성되었다. 그로 인하여 합리적인 의사결정이나 문제제기가 밑에서 올라가지 못하고 수평적인 토의·토론이 제대로 되지 못했다. 그로 인하여 A고등학교에서는 현재까지도 각자 비판할 꺼리는 많지만 수면 위에서 진지하고 깊은 문제들을 얘기하는 걸 꺼려하게 되었다고 그는 지적했다.

A고의 학교문화에는 방대한 업무를 수행하는 부장교사에 대한 협력적 태도가 부족한 것으로 보였다. 업무 불균형을 해소하려는 집단의 노력은 자기 자신의 업무량이 커지는 것을 예방하는 선에서 제한적으로만 이루어진다고 김학인은 술회했다. 구조적 측면에서 일부 교사는 교사 집단 간 분열을 인식하고 있었으며 각 집단 간 의사소통에 대한 신뢰가 낮았다. 공통적으로 나타나는 것은 업무분장 이후의 무관심이다. 부장교사가 되는 것은 해당 업무를 전적으로 책임지는 것으로 인식하고 있었다. A고의 다른 교사들은 부장교사가 어떤 부당한 상황에 처하더라도 크게 관심을 갖거나 참여를 하지 않는 것으로 나타났다. 이런 행위 양상은 실제 의견의 교환부터 공유된 가치 및 신념 수준에서 교사 집단 간 부장교사에 대한 불간섭 혹은 분장된 업무에 대한 의도적 기피 양상으로 평가될 수 있다.

이러한 문제를 해결하기 위한 학교관리자의 역할이 존재하였다. A고등학교의 학교장은 부장교사들의 권한과 역량을 벗어나는 영역에서는 신속하고 명확한 판단을 내려, 추진하는 특성이 있었다. 부임 초기인 2020년 3월 COVID-19 확산 시기, A고등학교는 30개 학급 전체 동시 쌍방향 온라인 수업을 한 지역의 유일한 중등학교였다. 이듬해 A고등학교의 사례를 벤치마킹하기 위하여 지역의 타 학교에서 방문, 컨설팅을 받아갈 정도

였으며, A고등학교는 학교장의 주도 하에 자신들의 COVID-19 대응 쌍방향 온라인 수업 실천사례를 출간하였다.

일반교사인 이지훈은 학교 내 갈등 구조의 불식을 위한 학교장 중심 리더십의 구조적 취약성을 함께 설명하였다. 부장교사는 학교장의 리더십에 종속된 입장이나, 자신 나름의 리더십을 형성하고 그것을 수행할 수 있는 한계치 내에서 최대한 발휘하기 위한 노력을 기울여야 한다. 학교장 중심의 리더십이 효율적이지만 관료제 조직이든 민주적 조직이든 각 분야의 업무를 맡아 추진할 부장교사는 반드시 필요하다. 그런데 부장이 다들 기피하는 자리이기 때문에 모든 부장들이 다 관리자의 입맛에 맞게 구성될 수도 없다. 아무 일도 안하는 "물 부장"이 생기거나 교장이 바뀔 때마다 그의 리더십에 따라서 학교의 업무 시스템이 바뀌면 그것은 "개판"일 뿐이라고 그는 이야기했다.

### (3) 방대한 업무와 부족한 지원

막대한 업무가 부장교사 한사람에게 쏠리는 것은 비협조적인 학교문화와 학교장의 방임이 원인으로 지적될 수 있다. 그러나 교무행정 업무 자체의 증가로 인해 발생하기도 한다. 또 업무 자체가 복잡하고 연관성이 높아, 함께 행정업무를 수행하는 다른 부서원들에게 업무를 나누기 어려운 사례도 있었다.

과거 2014학년도에 김학인이 처음 교육과정 업무를 맡았을 때는 상황이 아주 달랐다. 그때 교육과정 부장교사는 하나씩 업무를 지정해 주었고, 김학인은 그것을 받아 이것 저것 해보면서 배워나가는 일이 가능했다. 같은 방법을 2019년 이후 부서원에게 써보려고 했으나 교육과정 업무가 너무 방대해져 있어 굉장히 많은 에너지가 필요하고 소모도 되는 일이었다. 그로 인하여 쉽게 결정을 내릴 수 없었다.

업무과중의 다른 원인으로 학교의 재량권이 지속적으로 확대되어가는 정책 흐름도 있다. 2011년도에 고등학교에 도입된 '창의적 체험활동'은 주당 4시수를 34주차에 걸쳐 학교 단위에서 자체 편성해야 한다. 진로활

동, 동아리활동, 봉사활동, 자율활동(자치, 적응, 학교 행사활동을 포괄)이 포함되어 있는 학교 비교과 교육과정의 총 집합체인데 그것을 편성·운영함에 있어 학교의 재량권이 크다. 창의적체험활동 이전 H/R과 C/A로 주로 양분되어 운영되던 토요일 비교과 활동에 비해 훨씬 교육과정 운영이 복잡하다. 세월호 참사 후 도입된 연 52시수 이상의 안전교육과 같이, 학교에 갑자기 부과된 교육과정 운영 업무, 그로 인해 발생하는 새로운 업무부담도 학교엔 발생한다. 그러나 이런 행정업무의 지속적인 증가, 불균등한 업무분장, 비협조적 조직문화 속 홀로 하는 업무 형태에도 불구하고 부장교사들에 대한 지원은 미미한 수준이다. 담임교사보다 더 많은 업무를 하고 있음에도, 부장 수당은 7만원으로 담임교사에 비해 적고 부장교사를 기피하는 현상을 해결할 인센티브로선 턱 없이 모자라다.

방대한 업무와 부족한 지원의 문제가 학교에 반복되는 한가지 현상이 교원들에게 부과된 의무연수다. 아래는 교육부가 지정한 "교원대상 법정의무교육 목록"이다.[12] 매년 새로 이수해야 한다. 대부분 온라인으로 수강하며, 일부 성폭력 예방교육이나 심폐소생술처럼 대면 집합교육이 필수인 항목도 있다. 또한 출제 원안지 유출이나 개인정보 유출이 잦아지면서 학교 교원의 정보보호 소양도 강조되어 있다.

법정교원의무연수들은 교직을 규정하고 있는 정책적 입장을 일부 시사한다. 학생들의 건강하고 행복한 삶을 위하여 아동과 청소년을 지근거리에서 상호작용하며 지도하는 교사들이 다양한 지식을 갖추어야 하는 것은 이론의 여지가 없는 사실이다. 그러나 학생의 도박을 예방할 수 있도록 하는 것도, 긴급복지신고가 필요한 학생에 대한 신고의무도 교사의 책무로 새로이 부과하는 것은 교사의 역할을 정책결정권자의 의식에 따라 마구잡이로 늘리는 양상으로 보인다. 그리고 역할 부여에 대하여 지원은 턱 없이 부족하다. 학대를 받거나 극빈한 경제사정 상황을 감추고 있는 아이들을 주의 깊게 살피고 찾아내어야 할 전문성이나 도박을 하는 것으로 예상되는 아이를 찾아내 그것을 막아낼 조처를 할 만한 역량은 연간

12) 서울시교육연수원(https://www.seti.go.kr) 공지사항 "2022 일반직공무원, 교육공무직원, 사립학교직원 대상 원격직무연수 운영 안내(법정의무교육 포함)" 2022년 2월 12일 게시자료

| 과정명 | 세부 차시 | 인정교육(시간) | 인정시간 |
|---|---|---|---|
| 초·중등학교 근무자에게 필요한 법정의무연수(학교폭력예방, 인권, 교권, 개인정보보호, 통일, 정보보안, 긴급복지, 아동학대 및 신고의무자, 부정부패 및 청탁금지, 응급처치, 도박예방, 정보공개) | 학교폭력의 개념과 유형 | 학교폭력(2) | 18~19시간 |
| | 학교폭력 관련법과 정책 | | |
| | 청소년의 이해 및 학생인권 | 인권(2) | |
| | 학생인권의 쟁점과 과제 | | |
| | 알아두자! 교원의 지위향상 및 교육활동 보호를 위한 특별법 | 교권(1) | |
| | 개인정보보호란 무엇일까? | 개인정보보호(2) | |
| | 개인정보 유출 사례와 대응 방법은 무엇일까? | | |
| | 평화통일을 지향하는 민주적 시민성 | 평화통일(1) | |
| | 정보보호 취약점과 정보보호 개념 | 정보보안(1) | |
| | 긴급복지 신고의무자 교육 | 긴급복지(1) | |
| | 아동학대 예방 및 신고의무자 교육 | 아동학대(1~2) | |
| | 청탁금지법의 이해와 사례 | 부정부패 부정청탁금지 (2) | |
| | 조선시대의 부패방지제도 | | |
| | 부패 및 공익신고를 통한 청렴한 서울교육 | | |
| | 「공직자의 이해충돌 방지법」 제정 배경 및 의의 | | |
| | 성인 심폐소생술 | 응급처치(3) | |
| | 소아 및 영아 심폐소생술 | | |
| | 자동심장충격기 사용법과 기도폐쇄 처치 | | |
| | 정보공개제도의 이해 1 | 정보공개(1) | |
| | 정보공개제도의 이해 2 | | |
| | 학생도박예방교육 | 도박예방(1) | |

<표 4-3> 법정교원의무연수 목록

1시간 내외의 교육을 통해 교사들에게 함양될 수 있는 것인가? 이런 의무연수를 통하여 교사에게 역할을 부과하는 것이 과연 효용이 있는가? 이런 질문도 협의도 이루어지지 않았다. 또한 저러한 역할을 새로이 요구하는 것에 있어서 절차나 체계도 불민하다. 교사들에게 이러한 다양한 역할을 요구하기 위하여 적절한 수당을 지급하고 있는가? 학생들의 도박

예방 활동을 위한 상담과 조사활동에 투여되는 노동력은 어떻게 평가하고 수당을 지급할 것인가? 이런 논의 없이 역할만 부과되는 것은 정책의 실패로 직결될 것이다.

거기에 교사의 전문성 향상을 위한 연수는 법정의무연수에 그치지 않는다. 교육공무원 승진규정<개정 2012.11.6.>에서는 "근무실적 및 근무수행능력"으로 "교육연구 및 담당업무" 항목을 넣어, "전문성을 높이기 위한 연구·연수활동에 적극적인가?"라는 문항으로 피평가자를 평가할 수 있도록 하고 있다. 그에 따라 교사들은 매년 많은 직무 관련 연수를 수강하고 이를 평정과 성과급 산정에 반영하기 위해 노력하고 있다. 연수를 통하여 교사들의 정규 업무 외 일과는 상당히 바쁘게 운영되며, 방학이라고 해도 전문성 개발에 투자할 경우 거의 쉬는 날 없는 일정이 이어진다.

연구참여자들 거의 대부분이 교사의 임금 수준이 낮다고 불만을 갖기보단 그것을 수용한 상태에서 다른 방법으로 임금과 노동의 불균등 상황을 타개하려는 인식을 보였다. 김경민처럼 본인의 임금 수준을 다른 노동자와 비교하거나, 아니면 그의 지적처럼 임금 수준에서 보다 적은 양의 일을 하기 위해 노력하고, 아니면 승진을 위한 준비를 하는 방식들이다. 그러나 부장 경력 가산점은 앞에서 밝혔듯, 교감 교장이 되는 극소수의 교사들 외엔 의미 있는 보상체계는 아니다. 전체 교사의 평균 노동량과 임금에 비교해 보았을 때 7만원의 보직 수당을 주고 부장에게 이러한 많은 양의 업무를 부과하는 것이 옳은지 그른지에 대한 논의가 필요하며, 현장에서는 이미 많은 요구가 분출하고 있다.

### 3. 부장교사의 장·단기 미래 투영

김윤성 부장이 이끌고 있는 2학년 담임부는 생기부 기재 내실화를 위해 전문적학습공동체를 구성하여 전년도 1학년부서에서부터 교사들이 함께 기재 방안을 연구해 왔다. 김윤성은 리더십을 발휘해 교사들의 학교생활기록부 기재 전문성을 향상키 위해 노력하고 있었다. 또한 그는 학생 진로진학 지도 업무와 그에 연계된 학교생활기록부 기재 책무성과 관련하

여 담임교사뿐만 아니라 행정부서에 소속된 비담임교사들의 참여도 요청하고 있었다. 생기부 체제에 대하여 문제의식을 느낄지언정 그 체제에 대응하는 교사의 전문성 재고, 교육과정의 개선과 학력 신장에 교사들 다수는 동의하고 있다. 학교생활기록부 기재 역시 교사별로 편차가 발생하고 있는 직무능력의 영역이고, 2025학년도부터 고교학점제가 시행되면 더 많은 교사들이 담임과 경계가 사라지고, 학교생활기록부 각 영역을 기재하게 될 수 있다. 이런 점을 고려하면 생기부 기재 전문성의 향상은 모든 교사들에게 해당되는 요구로 존재한다.

참여관찰 과정에서 다른 교사들에게 듣기로는 김윤성은 학년부장으로서 부서의 담임교사들의 상담이나 진로지도를 많이 도와주고 있었다. A고등학교의 학년부 부장은 담임교사를 하지 않고 다른 담임들을 지원하는 체제로, 특히 여성 담임교사들이 막기 어려운 드센 아이들이나 심한 민원인들을 그가 부장교사라는 직함을 갖고 나서서 상담하거나 민원처리를 하는 방식이었다. 김윤성에게 교감 교장의 역할 역시 교사들이 편안하게 수업과 학생 지도에 전념할 수 있도록 하는 것이었다.

이유진은 연말 전 교직원 워크숍을 추진하며 장소섭외와 식단 구성까지, 넉넉하지 못한 학교 예산을 가지고 교사들이 만족할 수 있는 장소와 프로그램 구성을 위해 분주한 시간을 보내고 있었다. COVID-19 이후 오랜 시간 전체 교직원이 대면 모임을 할 기회도 없었다. 그에게는 학교 내에 꼬여있는 사람 관계, 인간 관계에 대한 문제점과 소통이라는 과제의 해결이 매우 시급했다. 그는 상대적으로 고연령 고경력 교사이면서도 특정한 집단에 속하지 않고 여러 사람을 아우르려는 의식을 갖고 있었다. 그래서 여러 군데 돌아다니면서 말을 붙일 수가 있다는 점을 자신의 장점으로, 그룹별로 찾아다니면서 “뭔가 하자. 뭔가 도움이 필요하면 말해달라.” 이야기하고 있다. 그런 노력의 성과로 워크숍도 추진되고 있었다.

김학인은 고교학점제 선도학교의 교육과정부장으로서 많은 연수에 참여하며 얻게 된 전문지식을 학교 운영에 적용시켜 큰 효과를 냈다는 데에서 매우 중요한 연구참여자였다. 그는 2019학년 말 연수를 다녀오기 전 큰 어려움을 직면한 상태였다. A고등학교는 과목자율선택제를 운영하면

서 학생들의 선택과목이 큰 차이가 난다. 2학년 245명, 3학년 263명의 학생들을 각각 10개 학급에 균등히 배분해야 하며, 그들의 이동수업은 최소화해야 한다. 고교학점제에 대한 대비가 일선학교에서 더디 이루어져, 미국과 같이 Home room과 강의실의 구분이 명확하지 않다. 학생들은 자신의 학급에서 이동수업 없이 수업을 듣는 것을 가장 선호하고, 학부모들 역시 학생들이 안정적으로 수업을 듣길 바라기 때문에 이동수업은 최소화된다. 이런 원칙을 가지고 반편성을 하기 위해서는 가장 효율적인 학급편성안이 나와야 한다. 교육부에서는 고교학점제 대비 학급편성을 조력할 프로그램 운영에 나서고 있었고, 각지에 연구학교를 지정하여 해결책을 모색토록 하고 있지만 워낙 근본적인 학교운영 형태의 변화가 수반되는 정책이기에, 만족할만한 솔루션이 아직 나온 상태는 아니었다.

이런 상태에서 김학인은 연수를 통해 취득한 정보를 토대로 2학년 145명, 6개 학급이 8개 교실로 나뉘어 동시에 수업을 듣는 "블럭타임제"를 도입키로 한다. <표4-3>에서 중앙의 큰 블록이 블록타임 수업 시간이다. 이 시간에는 교사와 학생들이 모두 학급에서 뿔뿔이 흩어져 수업교실로 이동한다. 이 방식을 통하여 A 고등학교의 고교학점제 도입을 위한 교육과정 개선은 수월하게 이루어졌다. 김학인은 이 밖에도 자신의 수업연찬을 위하여 수학 교과 재구성을 적극적으로 해 왔다. 활동수학이라는 프로그램을 학교에 도입하여 특성화하였고, 현재는 '인공지능수학'이라는 과목을 고등학교 3학년을 대상으로 운영하고 있다. 해당과목은 2021학년도 교육부의 '초·중등학교 교육과정 및 특수교육 교육과정' 일부 개정안을 통해 고등학교 보통교과의 진로 교과목으로 신규 개설되었다. 그러나 2021학년도에는 해당 과목의 채택율이 높지 않아, 서울 250개 고교 중 단 1곳만 이 과목을 채택하고 있었다(매일경제, 2021.12.05.). 신규 교과목을 개설할 시 평가계획부터 성취기준표, 운영계획까지 모두 새로 해야 할 뿐더러, 기존에 맡고 있는 교과목과 다른 평가를 새로 출제해야한다는 점이 교사에게는 골칫거리이다. 그러나 김학인은 자신의 과거 상황과 직무수행환경을 두루 고려하여 직무수행 뿐만 아니라 자신의 교과 및 행정업무의 전문성을 향상시키기 위하여 부단히 노력하고 있다.

| 유형 | 2학년 1반(29) | 2학년 2반(30) | 2학년 3반(22) | 2학년 4반(23) | 2학년 5반(23) | 2학년 6반(26) | 2학년 7반(26) | 2학년 8반(26) | 2학년 9반(20) | 2학년 10반(21) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 지정 과목 | 문학 | 문학 | 문학 | 문학 | 문학 | 문학 | 문학 | 문학 | 문학 | 문학 |
| | 수학 I | 수학 I | 수학 I | 수학 I | 수학 I | 수학 I | 수학 I | 수학 I | 수학 I | 수학 I |
| | 영어 I | 영어 I | 영어 I | 영어 I | 영어 I | 영어 I | 영어 I | 영어 I | 영어 I | 영어 I |
| | 운동과 건강 | 운동과 건강 | 운동과 건강 | 운동과 건강 | 운동과 건강 | 운동과 건강 | 운동과 건강 | 운동과 건강 | 운동과 건강 | 운동과 건강 |
| 선택 과목 | 고전 읽기(14)/영어권 문화(15) | 고전 읽기(26)/영어권 문화(4) | 영어권 문화(22) | 영어권 문화(23) | 고전 읽기(20)/영어권 문화(3) | 영어권 문화(26) | 고전 읽기(20)/영어권 문화(6) | 고전 읽기(18)/영어권 문화(8) | 고전 읽기(5)/영어권 문화(15) | 영어권 문화(21) |
| | 윤리와 사상 | 윤리와 사상 | 윤리와 사상/세계사/사회·문화/한국지리/물리학 I /화학 I /생명과학 I /지구과학 I (145명 동시수업) | | | | | | 물리학 I | 물리학 I |
| | 세계사 | 세계사 | | | | | | | 화학 I | 화학 I |
| | 사회·문화 | 사회·문화 | | | | | | | 생명과학 I | 생명과학 I |
| | 한국지리 | 한국지리 | | | | | | | 지구과학 I | 지구과학 I |
| | 음악 연주(19)/미술 창작(10) | 음악 연주(2)/미술 창작(28) | 음악 연주(22) | 음악 연주(23) | 음악 연주(23) | 미술 창작(26) | 미술 창작(26) | 미술 창작(26) | 음악 연주(8)/미술 창작(12) | 음악 연주(21) |
| | 중국어 I (6)/일본어 I (23) | 중국어(7)/일본어(23) | 중국어 I (1)/일본어 I (21) | 중국어 I (20)/일본어 I (3) | 중국어 I (7)/일본어 I (16) | 일본어 I (26) | 중국어 I (10)/일본어 I (16) | 중국어 I (15)/일본어 I (11) | 일본어 I (10)/중국어(10) | 일본어 I (10)/중국어 I (11) |
| | 민주시민 | 민주시민 | 민주시민 | 민주시민 | 민주시민 | 민주시민 | 민주시민 | 민주시민 | 실험 | 실험 |
| | 고전 읽기(19) | 고전 읽기(26) | 영어권 문화(30) | 영어권 문화(29) | 고전 읽기(20) | 영어권 문화(29) | 고전 읽기(20) | 고전 읽기(18) | 영어권 문화(30) | 영어권 문화(25) |
| A | 윤리와 사상 | 윤리와 사상 | 사회·문화(25) | 한국지리(27) | 세계사(24) | 지구과학 I (27) | 물리학 I (31) | 생명과학 I (12) | 물리학 I | 물리학 I |
| B | 세계사 | 세계사 | 세계사(33) | 윤리와 사상(31) | 사회·문화(30) | 생명과학 I (34) | 화학 I (18) | | 화학 I | 화학 I |
| C | 사회·문화 | 사회·문화 | 윤리와 사상(30) | 사회·문화(31) | 생명과학 I (34) | 화학 I (16) | 지구과학 I (35) | | 생명과학 I | 생명과학 I |
| D | 한국지리 | 한국지리 | | 세계사(26) | 한국지리(32) | 사회·문화(26) | 생명과학 I (34) | 지구과학 I (28) | 지구과학 I | 지구과학 I |
| | 음악 연주(27) | 미술 창작(28) | 음악 연주(22) | 음악 연주(23) | 음악 연주(23) | 미술 창작(26) | 미술 창작(26) | 미술 창작(26) | 미술 창작(22) | 음악 연주(23) |
| | 일본어 I (33) | 일본어 I (33) | 일본어 I (32) | 중국어 I (20) | 일본어 I (32) | 일본어 I (29) | 중국어 I (17) | 중국어 I (16) | 중국어 I (16) | 중국어 I (18) |

<표 4-4> 고교학점제 대비에 따른 A고등학교 2학년 학급별 수강 과목 현황표(괄호안은 수업 인원)

이처럼 부장교사들은 각자의 미래에 대한 단기적인 투영으로써 현장에서 발견되는 과제를 해결하기 위한 노력으로써 행위주체성 성취 특성을 보인다. 이런 노력은 현실-평가적 차원에서 발견되는 문화적, 구조적, 물리적 문제를 극복하기 위한 노력으로 이해되기도 한다. 김윤성 부장은 학교 내부의 구조적 문제를 극복하는데, 이유진 부장은 문화적 문제, 김학인 부장은 물리적 한계를 해결하기 위한 노력으로, 그들이 집중하는 것은 각기 차이가 있다.

그런 가운데에서도 연구 참여자들이 입을 모아 말한 것은 동료성이었다. 서로 다른 입장을 가진 부장교사와 일반교사들 역시 서로에 대한 협조를 요청하고 있었다. A고등학교의 각 부장교사들은 부서원들을 배려하며 업무를 경감시켜주고, 전체 교직원 간 관계개선을 위해 저마다 노력하고 있었다. 일반교사인 이지훈은 전문적학습공동체를 교사 동료성의 핵심 열쇠로 꼽았다. 함께 일을 하고, 일을 나눠서 할 수 있도록 설득할 수 있게, 전문성을 관계성으로 확장시키도록 하는 것이 전문적학습공동체라고 그는 생각하고 있었다.

이지훈 : **혁신의 힘은 독서 모임이라고 그랬어. 연구, 생각하고 연구하는 힘하고 동료성을 찾는 거라고. 그래서, 연구하다가 "이거 재밌겠는데요. 같이 해봐요." 해서 우리 독서 모임에서는 사제동행독서 프로그램이 그래서 된 거잖아요. 그때 막 누가 시킨 것도 아니고 그냥 우리가 책 읽어봤는데 "괜찮은데요. 애들이랑 한번 같이 읽어볼까요?" 하고 프로그램이 자발적으로 나왔죠 자발적인 기반에서요. 그러면 그때는 동료들이 같이 움직여주잖아요.**

전문적학습공동체는 전문가로서의 교사의 판단을 기반으로 학생과 교사의 학습, 궁극적으로 학교조직의 학습이 가능하도록 교사들이 함께 일하고 생활하는 공동체로(Hargreaves & Fullan, 2012) A고등학교에서는 담임학년(1・2・3학년), 교과(사회・과학), 주제(문화예술・학교생활기록부), 교육학(교육과정・교육공학・학생인권)으로 구분되어 총 10개의 전문적학습공동체가 운영 중이었다. 전문적학습공동체에는 참여관찰이 제한되어 개

개의 내실 있는 운영에 대하여 확인키는 어려웠다. 그러나 이지훈의 진술을 통해 과거의 우수한 사례를 들어볼 수 있었다. 자발적으로 구성된 교사독서 주제의 전문적학습공동체에서 학생들과 함께 읽어볼 도서를 내부에서 추천했고, 그것을 교사들의 협력으로 실제로 학생들과 함께 사제동행독서 프로그램을 추진한 사례였다. A고등학교에서 일부 부장교사들은 전문적 학습공동체를 대표하며 이끌어가고 있다.

한편, 부장교사 자신과 학교의 상황을 장기적으로 개선하기 위한 투영적 요소도 발견되었다. 먼저 부장교사들은 저마다의 보상체계를 발달시켜나갔다. 불과 10만원도 안되는 보직수당은 부장의 과중한 업무에 비하여 충분한 보상이 되지 못한다. 대신 부장들은 저마다 다른 자신만의 보상체계를 찾아나가고 있었다. 김학인은 지역에서 우수하게 수학 교과 수업을 하고 있는 교원으로서 몇 차례 사례공유 출강을 나간 바 있다. 그런 성과를 통해 보람과 성취감을 느끼며 업무 전문성을 높여나가고 있다.

그가 도 단위 연구회에 가입하게 된 계기는 교육과정부장 업무 수행 중 참여한 2019학년도의 고교학점제 연수였다. 그때 만난 타 학교의 교원과 대화를 나누다가 도 단위 수학 교과 연구회 참여를 권유받았다. 실제로 그는 도 연구회에 참여하게 되었는데 한 가지 요구사항이 있었다. 지역 연구회를 만들어달라는 것이었다. 결국 김학인은 지역 연구회를 조직하고 회장이 되었다. 이런 노력이 무의미하진 않아서 연구회를 통해 자신의 수학 교과 교직 전문성을 향상시키며 출강 기회를 얻기에 이르렀다. 그러나 그와 같은 보상체계로 충분하지는 않다. 사립학교 교원이라는 한계로 그는 공립과 대등한 수준의 보상을 얻지 못하고 있다고 느끼고 있었다.

김학인 : **공립에서는 나중에 승진을 위한 보상으로서 주어질 수 있겠지만 사립에서 그런 것조차도 없잖아요. 사립에서 이렇게 한다고 하면 놀라더라고요 굳이 왜 그렇게 하는지. 공립에서 그렇게 하시는 분들은 이제 승진 같은 것을 준비하시는 분들이 많아요.**

반면 그런 좋은 연수나 연구회에 참여하지 않는 다수의 교사들에 대하여서 그는 공무원 의식이 가장 큰 이유라고 추측했다. 교사의 봉급은 성

과에 따른 탄력성이 적다. 따라서 적절한 보상체계를 갖지 못할 경우, 연차가 높아지면서 교사들은 업무를 회피하며 교사로서의 정체성보다는 안정적 직장이라는 공무원 의식으로 직무를 받아들인다는 것이다. 한정호는 이러한 복지부동하는 교사들에 대하여 상당히 심각하게 바라보고 있었다. 학교 안에 업무를 회피하는 집단이 있다는 것은 공공기관에 종사하는 교사로서 적절치 못한 행위라고 비판했다. 안정적인 직장이라는 점과 방학이라는 장점이 있으니 현재 상황에 만족하며 열성적으로 교직 수행을 하는 것이 필요하다고 그는 역설했다.

자신의 보상체계를 발전시켜나가는 가운데 교사들은 '더 나은 학교'에 대한 각자의 그림을 그려 나갔다. 모든 연구참여자들이 일치된 의견으로 '참여'를 다른 교사들에게 요구하고 있었다. 자기 업무가 아니라고 담당자들에게만 일을 전가하고 무관심한 태도를 갖기보다, 아이들 문제라고 받아들이고 학교 교육과정 곳곳에 교사들의 참여가 있어야 한다고 부장교사들은 입을 모아 말했다.

이것은 교사들이 바라는 학교의 장기적 변화상이라고 생각되었다. 교사들의 학교 참여는 단기적 과제에 대한 해결책을 넘어서는 문제이기 때문이다. 교사들의 학교교육과정 참여를 법적으로 제도화하기 위하여 초중등교육법 제31조는 학교운영위원회를, 학교도서관진흥법 제 10조는 학교도서관운영위원회를, 초중등교육법시행령 제60조의 2는 학교급식소위원회를, 초중등학교교육과정총론은 교육과정위원회를 구성 운영토록 규정하는 등, 학교에 많은 위원회가 구성되어 있다. 외부인사·학부모·학생·교원이 각기 소속된 이들 위원회는 예결산의 감독 및 각종 학교교육과정의 제 분야가 공정하고 투명하게 운영되는지 검토·평가한다. 최고 의결기구 수준인 학교운영위원회에서는 학교교칙, 교육과정 운영, 교과용 도서 및 부교재, 학생 교육활동, 교복 및 체육복 선정, 교육회계, 교원초빙 등 학교운영에 거의 미치지 않는 영역이 없다. 이러한 각종 위원회에 교사들이 위원으로 참여하며 의견 개진을 하고 의결권을 행사할 수 있다. 그러나 이들 위원회에서 교사들이 적극적으로 학교 운영에 대하여 의견을 내고 문제를 해결하기 위하여 협의를 이끌어내는 A고등학교에서는 잘 보이지

않았다. 다수의 교사는 의결권을 지닌 학교 내부 위원회의 주체가 아닌 해당 업무의 실무자로서 역할을 취했다. 학교의 각종 사안에 참여하기보다는 소극적인 태도를 유지하는 것이다. 이런 문제가 해결되어 교사들이 주도적 참여를 각 위원회에서, 그리고 행정업무 영역에서 보여준다면 학교의 교육활동이 더 나은 모습을 보일 거라는 것은 불문가지다.

## 제 3절 부장교사 행위주체성의 구성요소

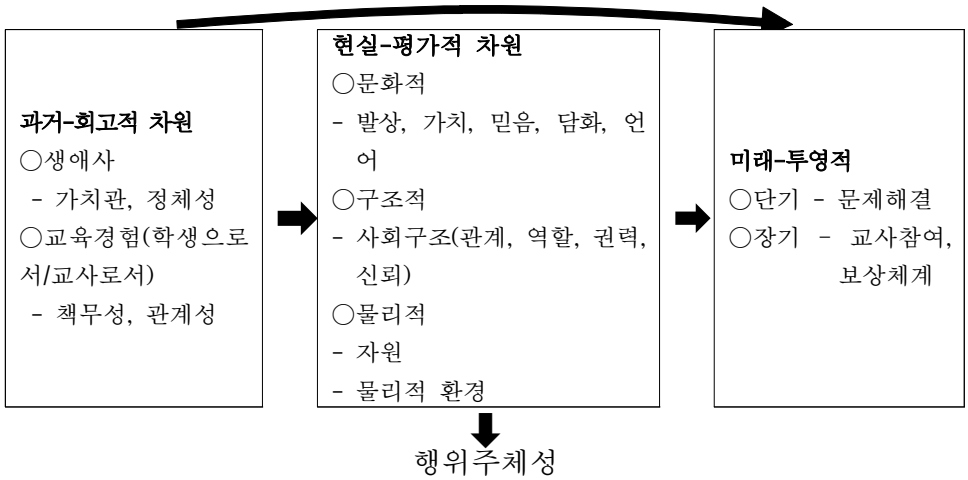
지금까지의 부장교사 직무수행 특성 기술을 토대로 부장교사 행위주체성의 구성요소를 산출할 수 있었다.

과거의 회고적 차원에는 교직 가치관과 정체성을 형성하는 생애사적 요소와 부장교사 자신의 학생으로서의 교육 경험과 교사로서의 교육경험을 통한 책무성과 관계성의 요소가 도출되었다. 개인의 맥락에 따라 부장교사 직무수행에 준비가 되어있던 연구 참여자들이 있었다. 이들에게 제안이 들어왔을 때, 이를 수락하여 학교교육과정 운영에 이바지하려는 의지를 보이고, 직을 수행하며 점차적으로 관계성이 크게 작용하는 것이 포착되었다.

현실의 평가적 차원에서는 비협력적이고 업무 증가에 반대하는 교사 문화와 교사들 간의 갈등과 분열의 구조가 발견되었다. 부장교사들은 충분하지 않은 직무 수당 및 지원체계에 비하여 생소하거나, 익숙하더라도 상급기관의 관리감독을 받아야 하는 부담이 있거나, 인간관계를 고려해야 하거나, 방대하고 복잡한 업무를 맡아서 일반교사와는 다른 방식으로 직무를 수행해야 한다. 또한 부장교사의 행위주체성 성취에 있어서 동료교원들의 교과 수업 분담도 영향을 미치고 있었다.

미래의 투영적 차원에서는 단기의 문제 해결과 과업 수행에 집중되다가, 장기적으로 교사 참여를 촉구하고 자신의 직무수행에 따른 보상체계를 형성하는 것이 주요한 요소로 드러났다. 부장교사가 당면한 학교의 문화와 구조, 물리적 조건은 우호적이지 못했다. 적대적 상황에서 자신의 직무 수행을 위한 과제를 해결하는 것을 단기적 목표로 받아들이고 그것을

해결해나가는 가운데 자연스럽게 부장교사들은 장기적인 문제 해결 방법으로 전체 교사들의 협력과 참여라는 방안을 인식하게 되었다.




[그림 4-2] 부장교사 행위주체성 개념모델

부장교사 행위주체성 모델에서 관계성은 과거, 현재, 미래 차원에서 반복적으로 나타난다. 부장교사가 되기까지의 생애 맥락과 교육 경험을 토대로 각 연구 참여자들은 다른 관계성을 형성하였다. 또한 현재의 차원에서 학교조직이 부장교사에게 조건화하는 관계성은 문화와 구조, 수업 부담을 완화하고 전문적학습공동체에서의 학습 협력이라는 물리적 환경에까지 영향을 미쳤다. 미래 차원에서 단기에는 부장교사에게 조건화된 관계성의 한계 안에서 문제를 해결하려는 사고를 보였다면, 장기적으로는 학교조직 구성원들이 함께 관계성을 발달시키는 것을 바라는 모습을 보였다.

이는 이성회의 관계적 교사행위자성 개념모델에서 개인적 조건적 맥락화·사회적 상호작용·개인적 맥락적 정교화 각 단계에서 공통적으로 관계성이 인과요인으로 도출된 것과 유사한 양상을 보인다. 부장교사가 부서원들을 관리해야 하는 행정업무의 주관자이며 학교조직의 중간관리자로서 구성원들을 대의하고 참여를 이끌어내는 것 역시 직무에 속한다고 해

도, 이처럼 관계성이 중요한 요소로 도출되는 것에는 부장교사의 행위주체성에 어떤 다른 특성이 존재한다고 보여진다. 따라서 다음 장에서 부장교사 행위주체성의 성취 양상을 살핌으로써, 관계적 특성이 왜 부장교사에게 중요한 요소가 되는지를 밝히도록 한다.

# 제 5장 부장교사의 행위주체성 성취 조건과 관계적 특성

## 제 1절 부장교사 행위주체성의 성취 조건

본 절에서는 부장교사 행위주체성이 성취되는 과정을 파악하기 위하여 직무에 따라 학교교육과정 운영을 위한 행정업무 수행 양상과, 그것이 변화되고 확장되는 동태를 살피도록 한다. 시대변화, 사회 변화에 따른 교육 관점의 변화로 국가교육과정은 수시개정 체계가 되었고 그것은 학교교육의 항구적 변화를 당위적인 것으로 만든다. 그 변화는 모든 교사들의 참여로 이루어진다. 부장교사는 그 참여를 중재 매개하는 역할을 한다.

### 1. 학교교육과정의 주기적 변환

학교교육과정은 학교장의 리더십 변화, 부장교사의 교체, 학년도/학기 전환에 따라 지속적으로 주기 순환되고 있었다. 그 과정에서 교사들은 수용할 수 있는 변화와 수용할 수 없는 변화를 모두 한꺼번에 경험한다.

A고등학교에서 학교장의 리더십은 물론 학교교육과정이나 부장교사의 행위주체성에 큰 영향력을 갖지만, 전적으로 학교장이 통제하는 양상은 아니었다. 연구 참여자들은 학교장이 부장회의에서 부장교사들의 자율적인 판단을 권장하는 태도를 취했다고 진술했다. 부장교사가 2~3년 정도 보직을 수행한 뒤 교체되는 A고의 업무조직에서 부장교사에 교체에 따라 학교교육과정 운영이 달라지는데, 이는 부장교사들의 행위주체성에 영향을 미쳤다. 직무 수행 기간이 어느 정도 예측 가능하고 자신이 원하면 보직이 바뀔 수도 있기에 부장교사의 업무 과중과 중간관리자라는 관계성의 부담을 감내하고 있었다. 부장교사는 매년 새로 학교교육과정 운영계

획서를 작성하며 지난해의 부서 운영을 반성하고 개선 작업을 수행한다. 부장교사가 교체될 경우 그 개선의 폭은 넓어질 수 있다.

주기적 순환을 거치며 학교교육과정은 매우 크게 변화되었다. 김학인이 처음 교육과정부장을 맡을 당시인 2019학년도 상황에서 2020학년도 3학년의 시간표 및 학급편성을 할 때에 2학년과 같이 타임제를 편성하지 않았다(<표 5-1>). 전임 교육과정 부장이 전체 교사와의 협의를 통하여 학생들의 교과 선택을 되도록 제한하는 방향으로 운영했기 때문이다. 그래서 김학인은 2020학년도에 2학년의 블록타임제 운영만 편성하면 되어 상대적으로 업무가 간소했다.

그러나 바로 이듬해인 2021년 3학년 교육과정 편성에서 그는 고민을 하게 된다. 기존 3학년과 같이 교육과정 선택을 통제하는 방향으로 할지, 아니면 학생들의 선택을 실질화할 것인지에 대한 결정을 해야했다.그는 연수 등을 통해 쌓은 교육과정 운영의 전문성을 통해 2,3학년 모두 학생들의 선택을 최대화할 수 있는 방향으로 학교교육과정을 편성키로 하고, 교사들의 협력을 이끌어냈다. 그 결과 A고등학교의 교육과정 편제는 학생들의 선택권을 최대한 보장하는 방향으로 구성되었다. 3학년 전체 학급이 블록타임에 묶여 같은 시간대에 혼합 학급 편성되는 사실상의 고교학점제 완전 적용에 근접하다. A고등학교의 현재 3학년 교과목은 3개 과목군 외에는 전부 고교학점제 형 블록타임제로 운영된다(<표 5-2>)

앞서 4장의 <표 4-4>를 <표 5-2>과 비교해 보아도 A고등학교가 얼마나 고교학점제에 근접하고 있는 상황인지를 알 수 있다. 현행 2015 개정 교육과정의 교과목 체계는 '공통' 교과와 '일반 선택'교과, '진로 선택' 교과로 구분되어, 학년별 위계를 되도록 지키도록 지침이 내려져 있다. 2학년 때 '일반 선택' 교과를 선택, 이수한 뒤, 3학년 때 '진로 선택' 교과를 이수하는 구조이다. 상대적으로 일반 선택 교과의 수가 적고 필수 이수 단위를 충족해야 하는 2학년 과정에서는 블록타임제 적용의 비중이 적다. 그러나 3학년에서 매우 다양한 진로 선택 과목을 이수할 수 있도록 열어두면, 학급을 어떻게 편성하더라도 한 학급에 같은 교과목을 듣는 학생들을 모아서 배치하기가 어렵다.

| 3학년 1반(26) | 3학년 2반(31) | 3학년 3반(31) | 3학년 4반(23) | 3학년 5반(28) | 3학년 6반(25) | 3학년 7반(27) | 3학년 8반(27) | 3학년 9반(22) | 3학년 10반(23) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 독서 | 독서 | 독서 | 독서 | 독서 | 독서 | 독서 | 독서 | 독서 | 독서 |
| 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 | 영어 독해와 작문 |
| 스포츠 생활 | 스포츠 생활 | 스포츠 생활 | 스포츠 생활 | 스포츠 생활 | 스포츠 생활 | 스포츠 생활 | 스포츠 생활 | 스포츠 생활 | 스포츠 생활 |
| 논술 | 논술 | 논술 | 논술 | 논술 | 논술 | 논술 | 논술 | 논술 | 논술 |
| 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 | 사회문제 탐구 |
| 경제 수학 | 경제 수학 | 경제 수학 | 경제 수학 | 경제 수학 | 경제 수학 | 수학과제 탐구 | 수학과제 탐구 | 수학과제 탐구 | 수학과제 탐구 |
| 심화 국어 | 심화 국어 | 심화 국어 | 심화 국어 | 심화 국어(26)/미적분(2) | 심화 국어(24)/미적분(1) | 심화 국어 | 미적분(27) | 미적분 | 미적분 |
| 심화 영어 독해 I | 심화 영어 독해 I | 심화 영어 독해 I | 심화 영어 독해 I | 심화 영어 독해 I (21)/미적분(7) | 심화 영어 독해 I (22)/미적분(3) | 심화 영어 독해 I (1)/미적분(26) | 심화 영어 독해 I (12)/기하(15) | 기하 | 기하 |
| 정치와 법 | 정치와 법 | 정치와 법 | 생활과 윤리(23) | 정치와 법 | 정치와 법(10)/생활과 윤리(15) | 화학 II (7)/생명과학 II (22)/지구과학 II (25) | | 물리학 II | 화학 II (23) |
| 동아시아사 | 생활과 윤리 | 생활과 윤리 | 동아시아사 | 생활과 윤리 | 동아시아사 | 물리학 II (24)/화학 II (9)/생명과학 II (21) | | 화학 II (22) | 물리학 II |
| 과학사 | 과학사 | 과학사 | 과학사 | 과학사 | 과학사 | 과학사 | 과학사 | 생명과학 II | 생명과학 II |
| 교육학 | 교육학 | 교육학 | 교육학 | 교육학 | 교육학 | 교육학 | 교육학 | 지구과학 II | 지구과학 II |
| 한문 I | 한문 I | 한문 I | 한문 I | 한문 I | 한문 I | 음악 감상과 비평(21)/ 미술 감상과 비평(6) | 음악 감상과 비평(20)/ 미술 감상과 비평(7) | 음악 감상과 비평(4)/ 미술 감상과 비평(18) | 음악 감상과 비평(9)/ 미술 감상과 비평(14) |
| 체육 탐구 | 체육 탐구 | 체육 탐구 | 체육 탐구 | 체육 탐구 | 체육 탐구 | 체육 탐구 | 체육 탐구 | 고급 과학 | 고급 과학 |
| 심화 국어 | 심화 국어 | 심화 국어 | 심화 국어 | 심화 국어(26) | 심화 국어(24) | 심화 국어 | 미적분(30) | 미적분 | 미적분 |
| 심화 영어 독해 I | 심화 영어 독해 I | 심화 영어 독해 I | 심화 영어 독해 I | 심화 영어 독해 I (28) | 심화 영어 독해 I (28) | 미적분(36) | 기하(15) | 기하 | 기하 |
| 정치와 법 | 정치와 법 | 정치와 법 | 생활과 윤리(38) | 정치와 법 | 정치와 법(10) | 생명과학 II (22) | 지구과학 II (25) | 물리학 II | 화학 II (30) |
| 동아시아사 | 생활과 윤리 | 생활과 윤리 | 동아시아사 | 생활과 윤리 | 동아시아사 | 물리학 II (24) | 생명과학 II (21) | 화학 II (31) | 물리학 II |
| 한문 I | 한문 I | 한문 I | 한문 I | 한문 I | 한문 I | 음악 감상과 비평(25) | 음악 감상과 비평(29) | 미술 감상과 비평(24) | 미술 감상과 비평(21) |

<표 5-1> 블록타임제 시간표 적용 전, 2020학년도 3학년 분반 교과시간 편성표

| 3학년 1반<br>29 | 3학년 2반<br>29 | 3학년 3반<br>29 | 3학년 4반<br>29 | 3학년 5반<br>29 | 3학년 6반<br>28 | 3학년 7반<br>29 | 3학년 8반<br>28 | 3학년 9반<br>18 | 3학년 10반<br>18 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 스포츠 생활<br>28 | 스포츠 생활<br>28 | 스포츠 생활<br>27 | 스포츠 생활<br>28 | 스포츠 생활<br>26 | 스포츠 생활<br>25 | 스포츠 생활<br>26 | 스포츠 생활<br>25 | 스포츠 생활<br>18 | 스포츠 생활<br>17 |
| 화법과 작문/언어와 매체/미적분/확률과 통계/기하/영어 독해와 작문/실용 영어/세계지리/동아시아사/경제/정치와 법/생활과 윤리/물리학Ⅱ/화학Ⅱ/생명과학Ⅱ/지구과학Ⅱ | | | | | | | | | |
| 심화 국어/인공지능 수학/심화 수학Ⅰ/영미 문학 읽기/심화 영어 독해Ⅰ/사회문제 탐구/생활과 과학/교육학/심리학/민주시민 | | | | | | | | | |
| 음악 감상과 비평<br>13 | 음악 감상과 비평<br>13 | 음악 감상과 비평<br>8 | 음악 감상과 비평<br>16 | 음악 감상과 비평<br>12 | 음악 감상과 비평<br>13 | 음악 감상과 비평<br>12 | 음악 감상과 비평<br>14 | 음악 감상과 비평<br>11 | 음악 감상과 비평<br>15 |
| 미술 감상과 비평<br>15 | 미술 감상과 비평<br>15 | 미술 감상과 비평<br>19 | 미술 감상과 비평<br>12 | 미술 감상과 비평<br>14 | 미술 감상과 비평<br>12 | 미술 감상과 비평<br>14 | 미술 감상과 비평<br>11 | 미술 감상과 비평<br>7 | 미술 감상과 비평<br>2 |
| 생활과 한문<br>28 | 생활과 한문<br>28 | 생활과 한문<br>27 | 생활과 한문<br>28 | 생활과 한문<br>26 | 생활과 한문<br>25 | 생활과 한문<br>26 | 생활과 한문<br>25 | 고급 물리학<br>5 | 고급 물리학<br>8 |
| | | | | | | | | 고급 화학<br>3 | 고급 화학<br>2 |
| | | | | | | | | 고급 생명과학<br>9 | 고급 생명과학<br>8 |

<표 5-2> 고교학점제 적용에 따른 A고등학교의 2022학년도 3학년 학급 블록타임제 교과시간 편성표

A고등학교 3학년은 현재 20학점[13]에 달하는 과목이 학생들의 완전 선택에 놓여, 10개 학급의 학생들이 16개의 교실로 나뉘어 동시에 수업을 듣는다. 학급별로 모든 학생들이 같은 수업을 듣는 것은 고작 10학점, 다섯 개 과목에 지나지 않는다. 블록타임제로 수업시간이 고정되어 교사의 불편은 매우 큰 상태다. 수업교체는 원천적으로 불가능하고 교사의 개인 사정에 따른 결근 시, 다른 교사의 특별보강만이 가능한 체제다.

그런데 블록타임제가 2학년 1개 학년에 머무르지 않고 2개 학년에 동시 운영됨으로써 학급교실 외 전체 강의실 수요가 폭증하였다. 상술하듯 10개 학급 학생들이 동시에 16개의 수업을 나누어 들어가게 된 상태다. 기존의 교과교실을 다른 교과들에게도 나누어 활용할 수 있도록 할 수밖에 없었다. 그에 따라 2021학년도에 A고등학교는 모든 교과교실을 통합하여, 교과 간 공간의 벽을 허물고 교과교실이 아닌 "강의실"로 호칭하고 있다. 자신들의 강의실을 타 교과에 양보한 것을 일부 교과의 '협력'이라고 해석할 수도 있을 것이다.

A고등학교의 블록타임제를 준용한 교과 선택의 다양화 체계는 업무를 담당하는 김학인의 행위주체성 성취의 산물이다. 그런데 그가 자리를 비우면 다음 교육과정부장이 이와 같은 수준으로 업무를 수행할 수 있을지에 대해서는 물음표로 남는다. 부장교사가 누구냐에 따라 학교교육과정이 좌우되지만 부장교사는 직급이 아닌 보직이고 지위이다. 개인적 사정이나 근무지 변경 등의 이유로 교체되면 이전의 학교교육과정 체계를 유지하지 못할 수 있다.

실제로 A고등학교에서는 부서 변경, 부장교사 교체에 따라 여러 가지 교육사업 및 교육과정이 새로 생겨나고 없어지고를 반복하고 있다. 16+1 학교자율과정 역시 그것을 없애자고 하는 교사들의 의견이 학교 내에 아직 있는 상태이기 때문에, 이를 추진하며 교사들의 비난과 문제제기를 수용하며 중재해 온 김학인이 아닌 다른 교육과정부장이 그 보직을 수행할 때, 그가 이 업무를 지속할 것이라고 장담하기 어렵다.

학교장의 교체, 부장교사의 교체, 교무조직의 변경, 학습자의 성장과 진

13) 현행 교육과정에서 교육과정 이수 학점은 "단위unit"로 명명된다. 그러나 고교학점제 논의를 고려하여 단위가 아닌 학점이라고 여기에선 명명하였다.

급은 학교의 순환 주기를 형성하여 지속적인 변화와 개선, 개악을 낳는다. 이지훈의 설명에 따르면 교사들은 체계 변화에 소극적이며, 불가피한 변화라면 합당한 협의와 설명, 지원을 요구하고 있었다. 반면 순환을 맞아 새로운 학년도의 학교교육과정 수립 및 운영에 집중해야 하는 부장교사나 학교관리자는 전체 교사들의 학교교육과정 참여를 요청하고 있다.

## 2. 교사조직의 학교교육과정 참여와 거버넌스

한편, 매년 재구성되는 교사들의 업무조직 편성과 학교교육과정 참여는 강한 연관성을 갖고 있었다. A고등학교는 교무조직 편성 전에 교사들에게 '업무희망원'을 받은 뒤, 인사위원회에서 부장교사를 추천한다. 학교장과 교감이 인사위원회가 추천한 부장 후보들을 만나 상담을 통해 수락 여부를 결정한다. 업무조직 편성에 있어서 학교장은 부장교사들에게 상당한 재량권을 부여하고 있었다. 부서의 교사들을 뽑을 때 부장교사의 의중이 50%는 된다고 김윤성은 평가했다. 다만 부장교사 중 저연차에 속하는 김학인은 일부 부장교사들이 사전에 짬짬이를 하여 행정업무 능력이 좋은 교사들을 선점했다고 술회했다. 그로 인해 김학인은 원하는 인원을 데려가지 못해 부서 운영에 대단히 큰 제약이 발생했다.

부장교사는 학교장의 의사와 인사위원회의 검토를 거쳐 전체 교직원들의 업무분장을 편성하는 매우 중요한 위치다. 또 다른 보직교사인 담임의 배치가 부장교사들의 결정에 달려있는 것이다. 담임 역시 기간제 교사들에게 분장될 만큼 상당한 기피 업무가 되어가고 있다는 사실을 환기하면, 교사들의 한 해 살이를 결정하는 매우 중요한 일이다.

업무분장이 끝나면 학교 교육계획을 본격적으로 짜기 시작한다. 새로 편성된 부서에서 업무를 나누고, 자신이 맡을 업무에서 나름의 결정권을 행사해나간다. 부장교사는 부서원들이 만족감을 갖고 일할 수 있도록 하면서 교육적 가치에 부합하는 학교교육과정이 될 수 있도록 리더십을 발휘한다. 김윤성은 부장교사의 중요성을 다음과 같이 평가한다.

**김윤성 ; 교무부가 되게 중요하다고 생각해요. 제가 학년부장으로서 10명 선생님**

**들을 조화롭게 하거나 동기 부여하는 게 역할이라면, 교무부가 학교 전체를 대상으로 그 일을 할 수 있거든.**

부장교사들은 장기적으로는 교사들의 학교교육과정 참여라는 목표를 갖고 있다면, 단기적으로는 부서 특성에 맞는 저마다의 직무 수행 목표를 가지고 움직이고 있었다. 김학인이 학교교육과정의 지속적인 개선이라는 과업을 수행하려 한다면, 김윤성은 학교문화를 개선할 목표를 갖고 행위주체성을 성취해나가고 있었다. 그 목표는 개인의 영달이나 물질적 지원·보상이 아니라 학습자 권익에 대한 인식, 교육 목적의 성취에 있었다는 점이 특기할 점이다.

이러한 각각 부장교사들의 목표수행이 결합되어 학교의 운영방향이 결정되고, 그 안에서 다시 교사들의 참여가 요청된다. 즉, 학교는 업무조직의 편성부터 교육과정 편성, 각 교사의 수업 및 지도활동이 광범위하게 연결된 거버넌스화된 조직이다. 교사들은 부장교사의 지시에 일방적으로 따르지 않고 내부에서 문제제기를 하며 자신이 원하는 학교운영을 요구했다. 자신에게 할당된 재량권의 공간에서 자기 나름의 목표를 설정하고, 그것을 위한 보상체계를 마련해나갔다. 그리고 제도 역시 이러한 교사 거버넌스를 뒷받침하고 있었다.

이러한 교사조직의 학교교육과정 참여가 부장교사의 행위주체성 성취에 중대한 영향을 미치고 있다. 부장교사는 다른 부장들과의 업무 협력, 그리고 교사들의 학교교육과정 참여에 따라 자신의 직무 수행을 변화해나갔다. 이러한 학교교육과정의 거버넌스는 학교 운영에 있어서 불가결한 문제로 자리매김하고 있다. 학교 구성원들 간의 상호작용을 관측함으로써 학교 교육과정의 변화 추세를 분석하고 보다 나은 교육 방향으로 유도도 할 수 있을 것이므로, 정책적으로 학교 거버넌스에 대한 보다 많은 지원이 요구되는 지점이다.

### 3. 교사교육과정

학교교육과정이 최소 1년의 주기로 지속적으로 순환하며 재구성되는 과

정에서 부장교사를 중심으로 한 학교교육과정 거버넌스가 드러난다면, 그 안에서 교사 한 사람 한 사람은 각각의 교육기관이자 교육정책 수행의 대리자로서 자신의 교사 교육과정을 형성한다. 교사에게 거버넌스가 주어져 있고 저마다의 교육과정을 구성한다는 것은 다양한 교육관, 학습자관 등 여러 인식이 하나의 학교 내에 공존한다는 의미일 것이다. 학교교육과정은 다양한 인식과 가치관을 지닌 교사들의 행위를 통해 실재로써 구현된다. 이들의 각자의 교육실천과 인식은 생애사와 교육경험을 통하여 형성되었다. 이 모두가 모여 하나의 학교교육을 형성하고, 학교 내에서 상호작용으로 수렴되고 있었다. 교사에게 부여된 자율권과 재량권을 자기 나름의 가치로 실현키 위해 교사들은 행위하고 있었다. 저마다 교사들의 목표나 보상체계는 다양했다.

이지훈은 일반교사로서 입시교육 중심의 학교교육과정에 대하여 반목하는 가운데 자신의 윤리규범을 갖고 교육과정에 충실하고자 하는 교사의 입장을 잘 대변했다. 자신의 교육목표를 가지고 교육과정을 구성하며, 그에 따른 학생 평가체계, 성장기록으로서 학교생활기록부에 대한 객관적 기록, 즉 교사교육과정이 학교 내에 자리하고 있었다. 이것은 저마다 다른 교직 경험을 통해 장기간 형성된 것이기 때문에 교사들 간 협의에는 제한이 있다. 우수한 교육모델이 확산되는 그런 이상은 교사교육과정이 잘 분화될수록 실현이 어려웠다. 다만 전문적학습공동체와 같은 조직을 통해 서로 다른 가치관을 갖는 교사들이 연구주제를 중심으로 협력하고, 동료성을 쌓아가며 전문성 증진을 위한 공동노력을 경주할 수 있을 것으로 그는 기대하고 있었다.

학교교육과정과의 상호작용에 의해 갈등을 겪지 않고, 일정 정도 다른 교사와의 인식 공유를 포기하고 자신만의 교육실천에 전념하는 김경민의 사례도 유의미하다. 그는 온라인 Chatbot 프로그램을 활용하여 학생들에게 문법과 영어 말하기, 글쓰기 수업을 진행하고 있었고, 자신의 교육경험을 박사 학위 논문 주제로까지 발전시켰다. 그러나 그는 자신의 교사교육과정을 발전시키며 학습자와의 상호작용에 충실하려 할 뿐, 다른 교사에게 알려 그것을 함께 탐구해보고자 하는 열의는 없었다. 가치관과 행위

규범이 달라 다른 교사들에게 그와 같은 교육실천을 기대하기 어려울 것이란 체념적 태도다.

그렇다면 부장교사는 어떤 선택을 해야 할까? 교사교육과정, 교사들의 행위주체성을 존중하여 교사들에게 거버넌스를 부여하는 방안과, 부장교사 거버넌스를 보다 중시하여 학교가 해결해야 할 집단적 과제에 동참을 요구하는 방안이 있다. 어떤 선택이 이루어지는지 확인하기 위하여 다른 학교와 학교교육과정 편성 경향성을 비교해보았다.

### 4. 거버넌스에 따른 학교 간 교육과정 분화

학교교육과정은 순환주기를 거쳐 지속적으로 변화한다. 여기에는 교사 거버넌스와 교사교육과정이 핵심 변인이다. 그런데, 김학인과의 면담에서 중요한 시사점이 발견되었다.

김학인 : **우리 지역에서 아마 C고등학교가 교육과정 타임제를 하긴 했었어요. 저희보다 먼저 한 걸로 알고 있는데 나중에 보니까 교육과정 편제표를 보니까 타임제를 하긴 했지만 교과과정 선택 같은 경우는 많이 늘리지 않았더라고요. 교과 내 선택 중심으로, 왜냐하면 아무래도 거기 공립도 교원 정원을 굉장히 중요하게 생각하잖아요.**

김학인은 2019년 겨울 연수에서 학교교육과정 편성에 중요한 단서를 얻어왔다고 말하며 같은 지역의 C고등학교 사례를 언급하였다. 그런데, 여기서 그는 해당학교가 “교과과정 선택을 많이 늘리지 않았다.”라는 언급을 한다. 확인을 위하여 학교알리미에서 C고등학교의 교육과정 편성표를 찾아보았다.

연구현장인 A고교는 3년의 고교생활간 20개의 과목을 자율선택한다(표 5-3). 이를 자세히 살펴보면 공통과정에서 국어 3개 과목, 수학 3개 과목, 영어 3개 과목, 한국사 1개 과목, 사회와 과학 총 3개과목, 기타 몇 개의 체육·예술, 생활·교양 교과목들이 배치되어 있다. A고등학교는 학생들의 진로선택에 따라 분화될 수 있는 서로 다른 교과목들을 묶어 선택 그룹

을 9가지 제시하여, 이들 중 택1에서 택6까지를 제시하고 있다. 2,3학년 동안 학생들이 이렇게 선택한 교과목으로 교육과정을 이수해 나간다.

그런데 C고교를 확인하니 선택 가능한 과목의 수가 13과목에 불과하여, 큰 차이가 있었다(표 5-4). 13개의 과목 선택 중, 선택지가 2개 중 하나를 택하는 4개나 있어, A고등학교의 2개와 큰 차이가 있고 실질적으로 진로에 따른 자유로운 선택계열이 이루어지는 것은 7개 과목에 불과했다. 실효적 진로 계열 분화 선택지를 18과목 제공하는 A고등학교에 비하여 1/3에 불과하다.

비교분석을 위하여 같은 지역 내의 두 개의 학교를 추가적으로 확인해 보았다. D고교는 C고교와 같은 남자학교로 사립학교다. D고교의 경우 16개의 과목선택수를 제공한다(표 5-5). 그러나 과목의 수만 많을 뿐 C고교와 마찬가지로 계열분화가 가능한 "교과 영역 간 선택과목"이 전무했다. D고교에서 제공되는 선택지는 사회·과학 교과목이 합쳐진 "탐구 영역 선택"에서만 교과 간 선택이 이루어질 뿐, 나머지 과목은 모두 교과 내에서 과목을 선택하게 되어 있다.

사실상 국어·영어·수학 등 각 교과의 총 이수학점을 학교가 지정한 상태에서 세부교과목만 따로 정할 수 있다는 것이다. D고등학교의 학생들은 탐구 교과를 더 많이 들을지 기초교과를 더 많이 들을지 선택할 수 없이, 그저 교과 내에서 과목만 많이 개설하는 방식이었다. 그만큼 학생들의 성장이 학교의 재량권에 따라 통제되고 있다는 의미다.

지역의 또 다른 공립학교인 E고등학교 역시 사정은 마찬가지여서 과목선택은 12개에 불과하다. 그러나 교과 간 선택은 역시 막혀있어 기초교과는 기초교과 간에만, 탐구교과는 탐구교과 간에만 택할 수 있다. 학생들이 체육이나 음악을 더 많이 듣고 싶다고 해서 그쪽의 이수학점을 늘릴 수가 없다. 기초학문에 몰입하거나 탐구교과에 많은 시간을 보내는 등의 조치가 원천적으로 차단되어 있다.

문제는 A고등학교가 이 4개의 학교 중 가장 교원인사의 폭에 제약이 크게 가해지는 학교라는 점이다. C와 E고등학교는 공립학교로, 시수변경에 따른 내신전보를 통하여 교육과정의 운영의 폭이 넓다. D고등학교는 산

하에 4개의 부속고등학교를 둔 거대한 학교재단의 소속교로 재단 내 교원의 인사이동이 활발하다. D학교 역시 마음만 먹는다면 고교학점제에 부합하는 교육과정을 학생들에게 충분히 제공할 수 있었다.

그에 비하여 A고등학교는 단설 사립학교로 60여명의 교과교사들이 교육과정이 변동되면 어디로 갈 곳도 없는 입장이다. 그런 조건에서 몇해에 걸쳐 차차 기초교과의 시수를 줄이고, 탐구교과의 시수를 확보해가며 학생들에게 실질적인 교과선택이 가능하도록 길을 열어왔다.

단지 교육과정 편성뿐만 아니라 학급 편성 및 시간표 배정까지 고려하면 학생들의 자유로운 교과 간 선택이 가능토록 하는 A고등학교의 교육과정 편성을 위한 노동력이 상상을 초월할 정도로 많다. 그것을 감수하고 블록타임제까지 도입하며 고교학점제와 2015 개정 교육과정의 과제를 수행한 것이다. 반면에 충분히 그럴 수 있는 여건이 마련되어 있는 지역의 다른 학교들은 정책수행과 교육실천보단 안정적인 학교 운영, 업무 간소화를 택한 결과물이 관측되었다. 이들 학교의 편제표에서는 학교교육과정 형성의 특성인 순환주기에 따른 변화, 교사 거버넌스, 교사교육과정이 "성찰"의 결과로써 드러나 보이지 않았다. 공립학교의 이러한 후진적 교육과정 편성에 대하여, 역시 공립학교에 속하여 교육과정 편성업무를 교무부장으로서 참여한 김경민은 다음과 같이 의견을 제시하였다.

김경민 : 과목을 많이 열어주면 교육력이 올라가냐? 떨어지죠. 역설적인데, 과목을 개설하려면 강사를 써야 돼요. 강사는 그 수업만 하고 나가기 때문에 학생들이랑 라포 형성이 안 돼요. 학생 입장에선 EBS 교육방송 비슷한 거 아니예요. 행정적으로 "애가 수업을 들었습니다." 지 실제로 수업 가서 봐요. 얘가 듣기 싫은 과목인데, 전에 했던 선생님이랑 같이 해서 낄낄거리면서 얘 바보야 그러면서 막 같이 떠들고 장난치면서 하는 수업에서 애들이 더 즐거움을 느끼지, "내가 하고 싶어요. 나 심리학 너무 듣고 싶었어요." 하고 갔는데 내가 모르는 사람이 앞에서 뭔가를 떠들고 있어. 그럼 그 심리학 들을까요? 안 들어요. 다 엎어지 잔다니까요. 교육 과정을 풍성하게 만든다는 거의 의미가 뭔지가 진짜 중요한 거예요.

| 교과 영역 | 교과(군) | 과 목 | | 기준 단위 |
|---|---|---|---|---|
| 기초 | 국어 | 국어 | | 8 |
| | | 문학 | | 5 |
| | | 독서 | | 5 |
| | 수학 | 수학 | | 8 |
| | | 수학Ⅰ | | 5 |
| | | 수학Ⅱ | | 5 |
| | 영어 | 영어 | | 8 |
| | | 영어Ⅰ | | 5 |
| | | 영어Ⅱ | | 5 |
| | 한국사 | 한국사 | | 6 |
| 탐구 | 사회 | 통합사회 | | 8 |
| | 과학 | 통합과학 | | 8 |
| | | 과학탐구실험 | | 2 |
| 체육・예술 | 체육 | 체육 | | 5 |
| | | 운동과 건강 | | 5 |
| | | 스포츠 생활 | | 5 |
| | 예술 | 음악↔미술 | | 5 |
| | | 음악 감상과 비평/미술 감상과 비평 [택1] | | 5 |
| 생활・교양 | 기술·가정/제2외국어/한문/교양 | 기술·가정 | | 5 |
| | | 일본어Ⅰ/중국어Ⅰ[택1] | | 5 |
| 교과 영역 간 선택 과목 | | 실용 수학/물리학 실험/화학 실험/생명과학 실험/지구과학 실험 | [택1] | 5 |
| | | 고전 읽기/기하/영어권 문화/음악 연주/미술 창작 | [택1] | 5 |
| | | 고전 읽기/기하/영미 문학 읽기/음악 연주/미술 창작 | [택1] | 5 |
| | | 한국지리/세계사/사회·문화/윤리와사상/물리학Ⅰ/화학Ⅰ/생명과학Ⅰ/지구과학Ⅰ/정보 | [택5] | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | 고급 물리학/고급 화학/고급 생명과학/ 고급 지구과학/생활과 한문 | [택1] | 5 |
| | | 화법과 작문/언어와 매체/미적분/확률과 통계/기하/영어 독해와 작문/실용 영어/세계지리/동아시아사/경제/정치와 법/생활과 윤리/물리학Ⅱ/화학Ⅱ/생명과학Ⅱ/지구과학Ⅱ | [택6] | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | 심화 국어/인공지능 수학/심화 수학Ⅰ/영미 문학 읽기/심화 영어 독해Ⅰ/사회문제 탐구/생활과 과학/교육학/심리학/민주시민 | [택3] | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| 학기별 이수단위 소계 | | | | - |

<표 5-3> A고등학교교육과정 편제표 일부

| 교과 영역 | 교과(군) | 과 목 | | 1학년(2022) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 1학기 | 2학기 |
| 기초 | 국어 | 국어 | | 4 | 4 |
| | | 독서 | | | |
| | | 문학 | | | |
| | | 화법과 작문 | | | |
| | | 언어와 매체 | | | |
| | 수학 | 수학 | | 4 | 4 |
| | | 수학Ⅰ | | | |
| | | 수학Ⅱ | | | |
| | | 기하/ 수학과제 탐구 [택1] | | | |
| | 영어 | 영어 | | 4 | 4 |
| | | 영어Ⅰ | | | |
| | | 영어Ⅱ | | | |
| | | 영어 독해와 작문 | | | |
| | 한국사 | 한국사 | | 3 | 3 |
| | 기초교과 선택 | 확률과 통계/미적분/ 영어권 문화/영어 회화 | [택2] | | |
| | | | | | |
| 탐구 | 사회 | 통합사회 | | 3 | 3 |
| | 과학 | 통합과학 | | 3 | 3 |
| | | 과학탐구실험 | | 1 | 1 |
| | 탐구교과 선택 | 한국지리/세계사/경제/정치와 법/윤리와 사상/ 물리학I/생명과학I/화학I/지구과학I | [택3] | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | 생활과 윤리/사회·문화/동아시아사/세계지리/ 물리학II/생명과학II/화학II/지구과학II | [택2] | | |
| | | | | | |
| | | 고전과 윤리/ 여행지리/사회문제 탐구 /생활과 과학/현대세계의 변화 | [택1] | | |
| 체육・예술 | 체육 | 체육 | | 2 | 2 |
| | | 운동과 건강 | | | |
| | | 스포츠 생활 | | | |
| | 예술 | 음악 | | 2 | 2 |
| | | 미술 | | | |
| | | 음악 감상과 비평/미술 창작[택1] | | | |
| 생활・교양 | 기술·가정/ 제2외국어/ 한문/교양 | 기술·가정 | | 2 | 2 |
| | | 한문Ⅰ | | 2 | 2 |
| | | 일본어Ⅰ/중국어Ⅰ[택1] | | | |
| | | 일본어Ⅱ/중국어Ⅱ [택1] | | | |
| 교과 영역 간 선택 과목 | | 융합과학/지식 재산 일반/한문Ⅱ/개인.대인운동 /중국문화 | [택1] | | |
| 학기별 이수단위 소계 | | | | 30 | 30 |

<표 5-4> C고등학교교육과정 편제표 일부

| 교과 영역 | 교과(군) | 과 목 | | 기준 단위 |
|---|---|---|---|---|
| 기초 | 국어 | 국어 | | 8 |
| | | 화법과 작문 | | 5 |
| | | 문학 | | 5 |
| | | 독서 | | 5 |
| | | 언어와 매체 | | 5 |
| | 수학 | 수학 | | 8 |
| | | 수학Ⅰ | | 5 |
| | | 수학Ⅱ | | 5 |
| | | 수학과제 탐구/경제 수학/확률과 통계/인공지능 수학/심화 수학Ⅰ/고급 수학Ⅰ | [택2] | 5 |
| | | | | 5 |
| | 영어 | 영어 | | 8 |
| | | 영어Ⅰ | | 5 |
| | | 영어Ⅱ | | 5 |
| | | 영어 회화 | | 5 |
| | | 영어권 문화 | | 5 |
| | 한국사 | 한국사 | | 6 |
| | 기초교과 선택 | 고전 읽기/기하 | [택1] | 5 |
| | | 심화 국어/미적분/진로 영어 | [택2] | 5 |
| | | | | 5 |
| 탐구 | 사회 | 통합사회 | | 8 |
| | 과학 | 통합과학 | | 8 |
| | | 과학탐구실험 | | 2 |
| | 탐구교과 선택 | 세계지리/세계사/윤리와 사상/생활과 과학/물리학Ⅰ/화학Ⅰ/지구과학Ⅰ/생명과학Ⅰ | [택4] | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | | | 5 |
| | | 한국지리/사회·문화/경제/생활과 윤리/물리학Ⅱ/화학Ⅱ/지구과학Ⅱ/생명과학Ⅱ | [택2] | 5 |
| | | | | 5 |
| | | 사회문제 탐구/동아시아사/여행지리/과학사 | [택2] | 5 |
| | | | | 5 |
| 체육·예술 | 체육 | 체육 | | 5 |
| | | 운동과 건강 | | 5 |
| | | 스포츠 생활 | | 5 |
| | 예술 | 음악↔미술 | | 5 |
| | | 음악 감상과 비평↔미술 감상과 비평 | | 5 |
| 생활·교양 | 기술·가정/제2외국어/한문/교양 | 생활과 한문↔논술 | | 5 |
| | | 진로와 직업 | | 5 |
| | | 철학/종교학 | [택1] | 5 |
| | | 일본어Ⅰ/중국어Ⅰ/한문Ⅰ | [택1] | 5 |
| | | 세계 시민/교육학/환경 | [택1] | 5 |
| 학기별 이수단위 소계 | | | | - |

〈표 5-5〉 D고등학교교육과정 편제표 일부

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 기초교과 선택 | 심화 국어/기하/한로 영어 | [택1] |
| | | 현대 문학 감상/미적분/ 심화 영어 독해 I | [택1] |
| 탐구 | 사회 | 통합사회 | |
| | 과학 | 통합과학 | |
| | | 과학탐구실험 | |
| | 탐구교과 선택 | 윤리와 사상/동아시아사/한국지리/사회·문화/경제/물리학 I/화학 I/지구과학 I/생명과학 I | [택3] |
| | | 사회문제탐구/여행지리/고전과 윤리/생활과 과학 | [택1] |
| | | 생활과 윤리/세계사/세계지리/정치와 법/물리학 II/화학 II/생명과학 II/지구과학 II | [택2] |
| 체육·예술 | 체육 | 체육 | |
| | | 운동과 건강 | |
| | | 스포츠 생활 | |
| | 예술 | 음악 | |
| | | 미술 | |
| | 체육·예술교과 선택 | 음악 감상과 비평/ 미술 감상과 비평 | [택1] |
| 생활·교양 | 기술·가정/제2외국어/한문/교양 | 기술·가정 | |
| | | 한문 I | |
| | 생활·교양교과 선택 | 일본어 I/중국어 I | [택1] |
| | | 일본어 II/중국어 II/한문 II | [택1] |
| | | 가정과학/공학일반/정보 | [택1] |
| 학기별 이수단위 조계 | | | |

<표 5-6> E고등학교교육과정 편제표 일부

김경민의 진술은 상당히 편향되어 있다. 고교학점제는 온라인 교육과정, 지역공동교육과정 등 다양한 강사풀 활용을 위한 정책을 펴고 있다. 강사와 교사의 차이를 보완하는 것보단 학습자의 특성에 맞는 교육과정 선택의 폭을 넓히는데 집중하고 있다. 한편 강의의 질을 보장하기 위해 지속적인 수업 전문성 연수 개설 등 노력을 기울이고 있다. 라포의 문제가 고려될 여지가 크지 않다. 더구나 고교학점제 자체가 학생들의 선택을 강조한 것이므로, 학생들이 자신이 선택한 과목을 수강한다면 교사와의 라포 이상의 동기 부여 효과가 발생할 수 있을 것이다. 또한 고교학점제에서는 성취기준을 미달한 학생들은 미이수 처리되어 재수강을 해야 하니, 김경민의 주장처럼 수업 내내 자는 학생이 있다면 그것은 그 학생의 미이수 처리와 재수강 처리로 귀결될 뿐이다. 교사가 심각하게 고려할 사항 조차도 아닌 것이다.

김경민의 해당 진술은 공립학교 교사의 입장에서 고교학점제 체제를 바라보는 비판적이고 적대적인 시선이 담겨있다고 보아야 할 것이다. A고등학교의 교육과정을 편성하며 교사들의 이익과 가치관을 조정해야 했던 김학인의 진술이 보다 이 현상을 중립적으로 드러낸다.

연구자 : **교육과정 부장이 전체 판을 봐야 되는 보직이라서, 이렇게 되면 안 되겠다고 내가 끌어안을 수밖에 없고 그걸 다른 사람들은 이해를 못하는 것 같네요.**

김학인 : **아무래도 다 자기 입장에서 보니까 그 구조를 교육과정위원회에서 얘기를 해도 결국은 다 자기 것만 봐요. 전체로 보지도 않고 그러니까 나중에 "그런 얘기 했었어?" 이렇게 나오는 데도 있고 막 그래요.**

학교 현장의 교육과정 편성이 이처럼 정책취지에 역행하는 것은 학교 각 교과의 거버넌스를 통해 이루어지는 "교육과정위원회" 논의가 각 교과의 권익과 맞물린 구조적 요인 때문이다. 학생들의 자유로운 과목 선택이 열리면 교사들은 시수 감축으로 인하여 원치 않는 전보를 가거나 순회교사 보직을 수행해야 한다. 그것은 교사 개인에게 크나큰 위협이며, 공립학교의 특성 상 이런 위험을 감당하려는 사람도 없기 때문에 교육과

정의 경직성이 그대로 유지되고 있는 것이다.

반면 A학교의 경우, 2015개정교육과정 도입으로 교과 간 선택이 증가하면서 5년간 기초교과에서만 6명의 교사 정원이 줄고, 그렇게 늘어난 정원이 탐구교과에 배치되었다. 그리고 부전공 연수에 지속적으로 참여를 유도하여, 정원을 초과한 교원이 다른 과목을 지도할 수 있게 하고 있다. 사립학교임에도 불구하고 이러한 노력을 통해 학교교육과정을 실질화하려는 노력이 지속된 것이다. 여기에 교육과정을 담당하는 부장교사 김학인의 역할은 결정적이었다.

그러나 이 성과가 김학인 혼자만의 노력으로 이루어진 것은 아니다. 김학인은 교사조직 내에서 소외를 경험하기도 할 정도로 다른 교사로부터의 비협력적 문화를 경험했다. 그러나 교사들은 저마다 학교교육에 자신의 교육과정과 함께 참여하고 있었다. 학교교육과정이 편성된 결과를 놓고 볼 때, 전체 교사들이 공감대와 헌신이 없었으면 A고등학교의 현재 교육과정 체제가 나올 수 없었을 것이다.

16+1도 고교학점제 대응 학생 자율 과목 선택 원칙도 그렇다. 교사들은 부장교사를 매개로 교육과정에서의 행위주체성을 성취하고 있었다. 더 많은 교과목을 받아들고, 새로운 과목을 개설하고, 더 많은 이동수업과 분반수업을 감내했다. 그렇다면 다른 교사들의 김학인에 대한 비판도 정당한 것이 아닐까? 옥상옥으로 지속적인 희생과 참여를 요구하는 것에 대한 정당한 항변일 수 있다.

이유진은 교육과정 편성에서 김학인이 보이는 태도가 매우 원칙적이며 비타협적이라고 평가했다. 학생 자율선택제를 유지하면 매년 교과목 별 시수가 달라지고, 있던 과목이 없어지는 경우도 생긴다. 교과 교사들에 입장에선 이런 예측불가능성을 되도록 통제할 수 있는 방향으로 교육과정이 편성되길 바라나, 김학인은 철통처럼 원칙을 고수하며, 원칙을 지킴으로써 발생하는 업무 증가를 자신이 대부분 맡아 감내하고 있었다. 그렇다면 김학인의 교육과정 편성 방침은 다른 교사들의 행위주체성을 이끌어내는 것인지, 아니면 강제로 업무환경을 통제하려는 시도인지도 재평가해야 한다. 다음 절에서 교사조직의 상호작용을 논의토록 한다.

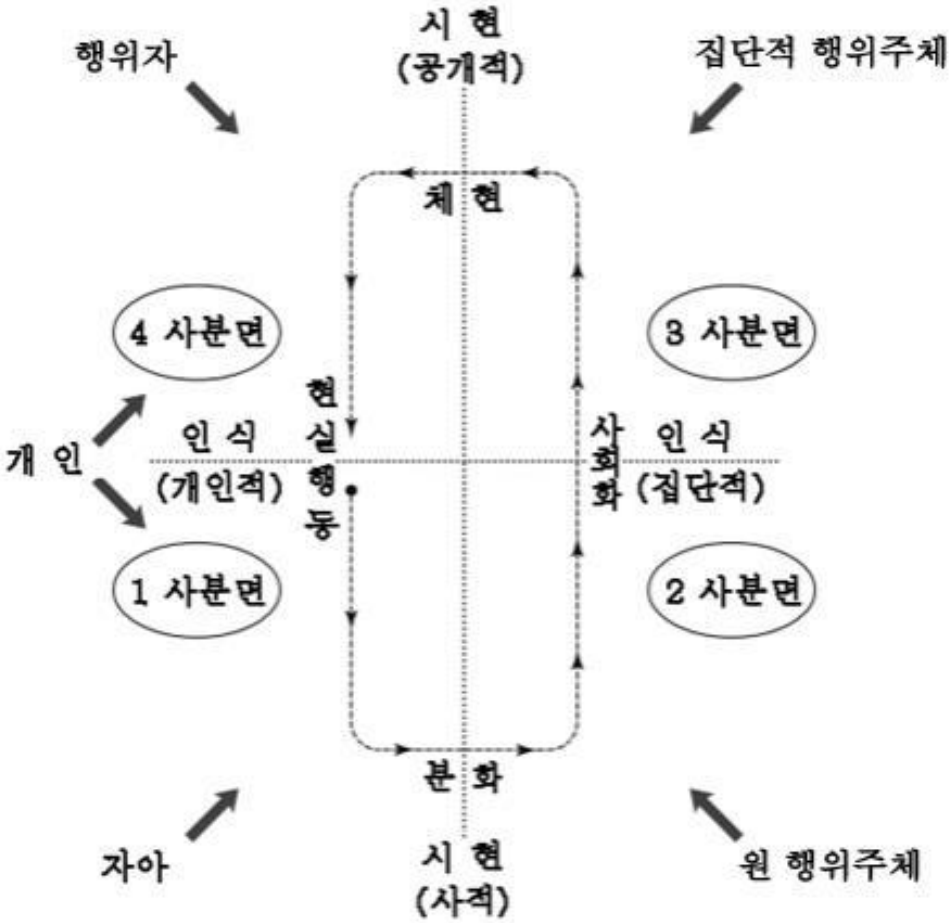
## 제 2절 부장교사 행위주체성의 출현과 변화

앞 절에서 살핀 결과, 학교교육과정의 편성 · 운영에 있어 핵심적으로 영향을 미치는 요인은 학교교육과정-교사교육과정-학교교육과정의 순환 속에서 양자를 매개하는 부장교사의 행위주체성이다. 부장교사의 행위주체성에 따라 학교 교육과정이 분화하고, 교사교육과정의 질이 크게 달라지는 것을 연구자는 여러 학교의 교육과정 편성 사례를 비교하여 알아볼 수 있었다. 그 이전에 부장교사의 행위주체성을 구조적으로 조건화하는 것은 학교의 물질적 구조와 문화, 개인적 요소가 과거의 생애사적 맥락과 교육경험, 미래의 장·단기 목표와 결합한 결과다. 부장교사들이 바라는 목표이기도 하고, 행위주체성의 구성요소이기도 한 교사조직의 참여는 교사들에게 할당된 거버넌스를 통해서 이루어진다. 부장교사의 행위주체성이 학교를 변화시키는 중요한 요소이기도 하지만, 부장교사의 행위주체성은 학교조직의 거버넌스를 통하여 성취된다는 점에도 주목해야 한다.

### 1. 부장교사 행위주체성의 형성과 정의

부장교사는 일반교사와는 다른 행위주체성 요소가 발견되었다. 부장교사직을 수용할 수준의 가치관과 관계성, 일반 교사와는 다른 직무 수행 조건, 학생들과 학교 구성원들의 권리를 인식하는 책무성 등이 일반교사들과 구분되는 부장교사의 행위주체성 요소다.

이러한 부장교사의 행위주체성 특성을 해석하고, 일반교사와의 차이점을 정확히 알게 위하여 Archer(2004:260-282)의 “층화된 인간 존재의 실재론적 발달 해설 모델”을 검토하였다. Harré의 비고츠키 4분면을 응용한 층화된 인간 존재의 실재론적 발달 해설 모델은 현실행동-분화-사회화-체현-현실행동의 순환을 통하여 한 개인이 집단적·개인적 인식과 공개적·사적 시현의 인과적 요인에 따른 인간 존재의 형성 양상을 보인다. 현실행동의 주체로서 자아·원 행위주체성·집단적 행위주체성·행위자가 각각




[그림 5-1] Archer의 <층화된 인간 존재의 실재론적 발달 해설 모델>(2004:260)

다르게 발현, 작용한다.

인간 존재는 태어남과 동시에 자신에게 주어진 사회의 물질·문화구조를 비자발적으로 받아들임으로써 자아와 원 행위주체를 형성한다. 개인의 현실행동을 통한 사회적 인식을 받아들이기 전 단계이므로 원행위주체는 "같은 생애 기회를 공유하는 집단"으로 정의된다(p.263). 사회의 구조적 조건으로 인하여 형성되나, 자신의 행위의 사회적 인과성은 인식하지 못하는. 원행위주체로서의 사회인식 전 상태는 집단적 행동을 쌓아나감으로써 '극복'되는데, 이를 통해 대두되는 집단적 행위주체는 자신과 타인이 무엇을 원하는지에 대한 공유된 관심사와 그를 위한 전략적 행위를

보이며 함께 구조를 재구성한다.

이 모델을 일반교사와 부장교사에 적용하여 본다면, “같은 생애 기회를 공유한 집단”으로서 모든 교사는 동일한 출발점을 갖는다고 볼 수 있다. 교사의 직무행위가 교과나 개인적 특성에 따라 분화되어 시현된 뒤, 타인, 즉 다시 말하여 학교구성원들의 이익과 학교구조 및 문화에 대하여 인식을 한 뒤 집단적 행위주체로 변화하게 된다.

연구 참여자들 중, 실제로 과거에 대한 회고 과정에서 이런 층화된 존재의 발달 모형을 보여준 사례가 있었다. 김경민은 자아와 원 행위주체의 층위에서 부장교사 직을 수락하였다. 교직을 노동자의 경제활동으로 인식하며 행위주체성을 1-2사분면 층위에서 성취하며 직무를 수행하였다. 교무부장직을 수행하며 학교조직에 대해 인식을 하게 되고 난 뒤에는 집단적 행위주체성을 주로 성취하였고, 이 실천을 통하여 기존의 자아를 극복한 독립적 행위자로 완전히 다른 존재성을 보였다.

김경민 : 거꾸로 관리자 변인이 없다고 봐야 해요. 실제로 업무가 진행되는 데에 있어서 내가 하는 거지, 교감이나 관리자가 개입을 많이 해서 딴지를 건다? 교감 교장이 지랄만 안 놓으면, 교감 교장이 똥꼴만 안 차고 가만히만 있어도 사실 부장은 힘든 일이 아네요.

연구자 : 잠깐만요, 기획보다 부장이 훨씬 편하다고요?

김경민 : 훨씬 편해요. 기획은 부장한테 지도를 받아야 되잖아요. 그런데 부장은 지도받을 사람이 교감 밖에 없잖아요. 그리고 교감 교장은 나랑 얘기를 하면 되잖아요. 내가 기획일 때는 교감한테 얘기를 하려고 그러면 부장을 또 거쳐서 얘기해야 하잖아요. 기획은 두 통로로 오는데 부장은 한 통로잖아요. 그러니까 나는 오히려 이게 더 편하더라고요.

위 진술은 김경민의 자아에서 비롯된 교사 직무의 사적 시현을 보여준다. 부장이 아닌 기획계원을 주로 한 그는 집단적 행위자인 부장의 지도를 받아 원 행위주체성을 발현해 맡은 업무를 열심히 하면 되었다. 집단적 행위주체성이 성취되지 않은 상태였기 때문에, 자신의 아이디어를 학교에서 실현하기 위하여 학교장과 직접 대화하지 않고 먼저 부서의 부장

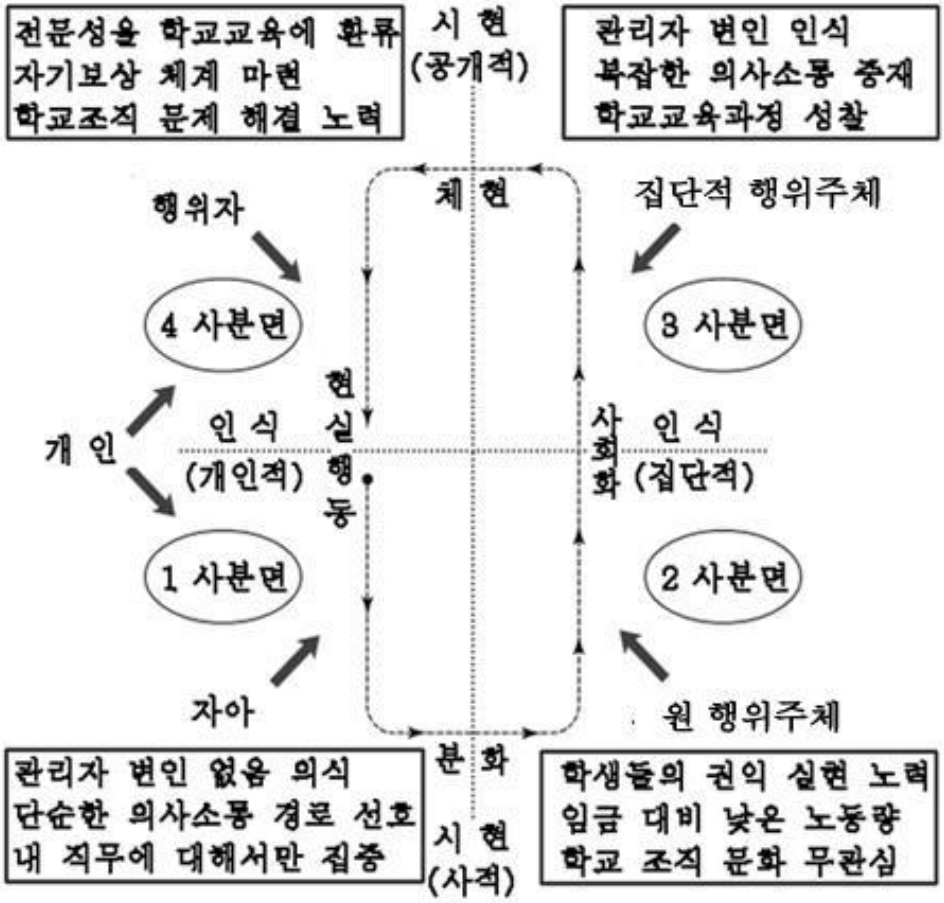
과 논의하는 것을 단순히 '의사소통 경로의 단순함' 차원에서 인식하고 있었다. 기획은 부장보다 불편하다고 생각한 그의 인식은 공동체문화에 대한 무관심에서 비롯된다. 앞서 김학인·이지훈·한정호 등이 보인 부장교사와 부서원 간 협의의 중요성을 그는 기획 당시의 자아-원행위주체성 층위에서는 인식하지 못하고 있었다.

그러나 그가 부장 직을 수행하면서 점차 다양한 집단의 인식을 접하고, 사회적 상호작용을 반복하며 집단적 행위주체로 변화한다. 교무부장으로서 수행평가 관련 업무를 처리할 때, 규정과 다르게 관리되는 관행이 있었다. 그는 오래 유지되어 온 학교 관행이라 뿌리를 뽑는 것도 어렵다고 생각하고 학교장과 상의를 했다. 학교장은 수행평가에서 발견된 관행은 넘어가 줄 테니, 교사들에게 서술형 평가 문항 좀 신경 써서 출제해 달라는 주문을 교사들에게 해보라고 교섭전략을 하달한다. 김경민은 교장의 말을 따랐다. 학교의 협의를 통해 몇가지 문제를 해결하려는 시도가 이루어졌고 김경민은 평가 처리에서 다른 교사의 행위주체성을 고려해야 하는 중요성을 인식했다.

이를 위 모델에 의거하여 분석한다면, 교무부장이 되어 김경민은 다른 교사들을 지도할 임무를 부여받아 학교에서 새로이 집단적 인식을 통한 '사회화' 과정을 거친 것으로 해석할 수 있다. 직무 중심으로 사고를 하던 그의 인식은 학교규정을 검토 중, 학교 내 나쁜 업무 관행이 있는 것을 알고 그것을 교감과 상의하였다. 그런데 교감은 집단적 행위주체성을 성취한 바 있는 인물이므로 다른 교사들과 타협을 할 수 있도록 하는 업무 영역을 제시하고, 그리고 김경민에게 타협을 위한 대화전략을 먼저 보여준다. 이러한 과정을 통해 김경민은 집단적 행위주체성을 발달시켜나가게 되었다. 동시에 학교 관리자의 역할을 인식하게 되었다.

**김경민 : 제일 중요한 거는 교감이나 교장이 장학을 잘해줘야 돼요. 업무가 맞냐 적으냐에 문제는 교감 교장이 그 학교에 장학을 잘 해주냐 못 해주냐에 달린 거죠. 항상 쫓겨 있어요 심리적으로 일이 너무너무 많아 항상.**

그리하여 관리자 변인이 없다고 말하던 그도 면담 초기와 다르게 면담




[그림 5-2] 연구참여자 김경민의 층화된 실재론적 발달 변화 경험

후기에는 교육과정 운영에 대한 경험을 회상하며 학교 관리자 변수가 매우 중요하다고 거듭 말하고 있다. 교장 교감의 학교 장학에 따라서 교사들의 일이 줄어들 수도, 늘어날 수도 있다. 또한 김경민은 자신의 바쁜 업무 와중에도 학생들에 대한 책무성과 전문성으로 독자적인 행위주체성을 발휘하여 Chatbot이라는 수업기법을 고안, 실천하고 그것을 박사학위 논문으로 발전시켰다.

이 단계에 이르러 그는 초기의 자아와는 완전히 다른 존재 층위에 서 있다. 개인의 직무수행에 머무르는 것이 아니라. 전문성을 학교 교육에 환류할 수 있고, 학교의 문제를 해결하고 다른 교사들과 교섭을 하는 것

에서 자기보상 체계를 마련하고 공동체적 행위자로 변화해 있었다.

이러한 층화된 존재 발달 양상 역시 하나의 순환 사이클을 그리고 있다. 한 주기가 완성되면 새로운 자아-원행위주체 상이 생겨나, 그것이 존재의 초기 발생 조건의 하나로 작용하고 그의 사회인식은 새로운 구조-문화의 변화상을 목격한다. 반대로 집단적 상호작용을 하지 못하면 과거의 어느 한 시점에 머무르게 된다. 김윤성의 면담에서 나타난 부장교사의 "보호" 행위로 외부와의 상호작용이 차단되거나 통제될 경우 일반교사들은 과거에 머물러 행위주체성을 발달시켜 나갈 수 없게 된다.

김경민의 층화된 실재론적 발달 모델을 통하여, 부장교사의 행위주체성을 구체적으로 정의해보도록 한다. 부장교사의 행위주체성은 학교관리자・동료교사・학습자・학부모와 폭 넓게 상호작용을 하며, 학습자의 권리를 현실에 재현하는 실천행위의 총화로서의 학교교육과정을 성찰함으로써 성취되는 특성이다. 이것은 다른 교사들과의 거버넌스를 효과적으로 중재할 수 있으며, 자신의 행위가 사회적으로 미칠 수 있는 영향력을 이해하고 직무의 전문성을 향상시키기 위한 자기만의 보상체계를 구성하는 능력을 발달시킨다.

## 2. 부장교사 행위주체성의 관계적 특성

위의 개념화에서 부장교사 행위주체성의 성취 조건으로 물질적 구조가 포함되어 있지 않다. 실제로, 연구에 참여한 대부분의 부장교사들에게 업무의 과중이나 물질적 보상은 부장교사 업무 수행의 고려사항이 아니었다. 당위적 규범으로 받아들이는 참여자가 있었고, 현실과의 타협으로 부장이라는 과중한 업무를 받아들인 참여자도 있었다. 어느 쪽이든, 업무의 과중, 수업 부담, 충분하지 않은 업무 지원, 경제적 보상은 참여자들에게서 행위주체성에 영향을 미치는 요소로 언급되지 않았다. 이러한 부장교사 행위주체성의 특성은 Arendt의 행위 개념과도 접점이 있어 보인다.

반대로 참여자들에게서 강하게 반복적으로 강조되는 요소는 관계성이었다. 부장교사와 일반교사 모두 입을 모아 부장교사를 힘들게 하는 요소는

비협조적이고, 전문성이 부족하며, 지속적으로 증가하는 업무를 기피하려는 교사들과의 소통의 어려움을 꼽았다. 그리고 그에 대한 해결책은 학습공동체를 통한 동료성 구축, 학교교육과정 거버넌스에 대한 공감대, 다양한 교직 가치관의 존중이 제시되었다.

앞 절에서 다루었듯, A고등학교와 C, D, E고등학교의 사례를 비교한 결과 A고등학교의 교사들이 고교학점제 형 학교교육과정 편제를 위하여 많은 과목을 개설하고 이를 운영하는 상당히 큰 부담을 지고 있었다. 이들이 생각하기에 이미 학교교육과정이 풍성하게 잘 이루어지고 있는데, 16+1과 같은 프로그램이 옥상옥으로 더해진다는 의식이 있을 수 있다. 그럴 때는 다른 학교들보다 앞서가기보다는 한발짝 뒤에서 따라가는 것도 한가지 방법이 될 수 있다. 2021학년도에 A고등학교에서 앞장 서 16+1을 운영함으로써 교사들의 업무 과중이 발생하고 많은 문제제기가 있었다. 그런 문제제기에 대하여 김학인은 2022학년도에 많은 학교들이 이 사업을 시작한 것을 근거로, 자신의 직무수행을 정당화하고 있었다. 그런데 2022학년도에 다른 학교에서도 같은 프로그램이 개설되었다면, A고등학교에서도 2021학년도에 16+1 교육과정을 시작하지 않고 2022학년도에 시작했다면 논의가 훨씬 수월했을 수 있다. 다른 교사들의 가치관을 존중하고 그들을 설득시키는 것뿐만 아니라 타협하고 조정하는 방식으로도, 충분히 학교교육과정은 운영될 수 있다.

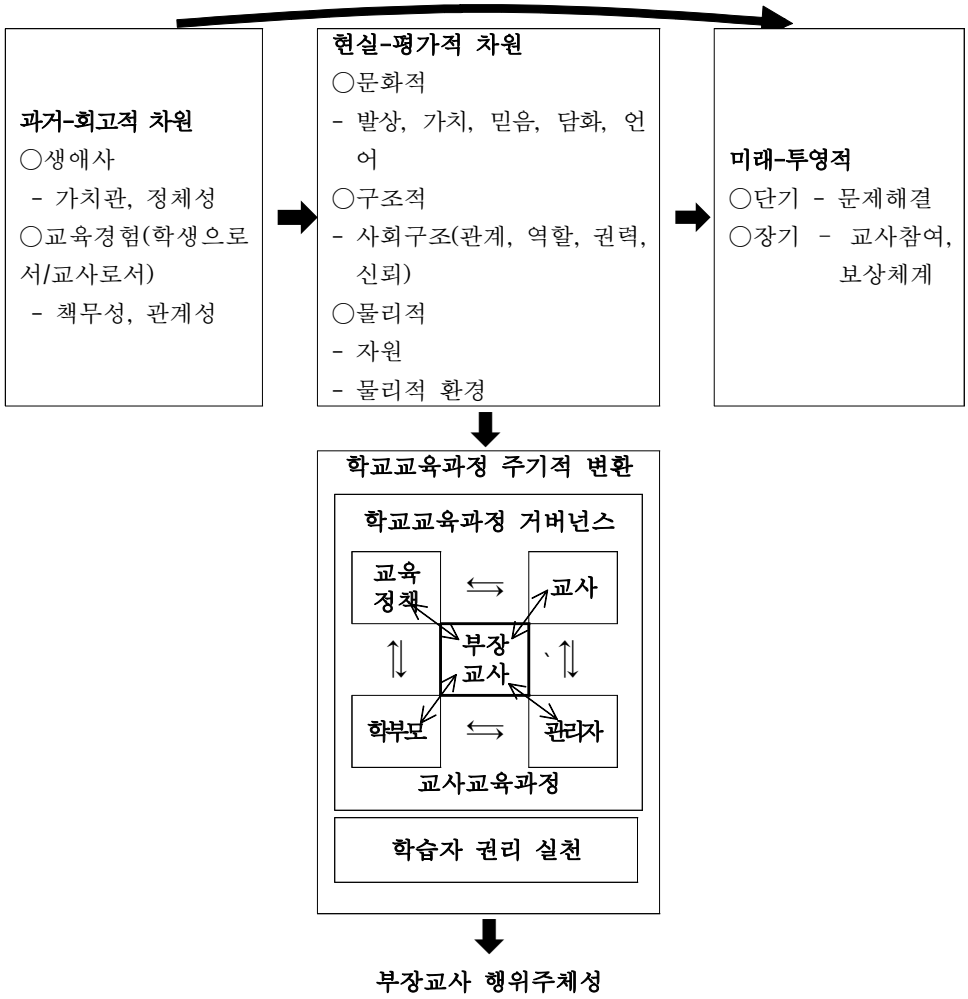
행위주체성의 관계적 특성으로서 가장 중요한 것은 부장교사가 학교 관리자와 일반교사를 매개하는 중간관리자이며, 국가교육과정과 각 교실에서 이루어지는 실제 수업을 매개하는 학교교육과정 각 요소를 책임지는 행정업무의 주관자들이라는 것이다. 자신에게 부여된 학교 운영의 거버넌스에서 부장교사들이 행위주체성을 발휘하였듯이, 부장교사 역시 일반교사들, 부서 계원들과 학급 담임들에게 거너번스를 부여하고 행위주체성을 이끌어내려는 노력과, 적절한 지침을 주어 효과적으로 교육활동을 조직화할 수 있도록 하는 사이에서 고민을 하고 있었다. 김학인의 다음 진술은 교사 전반의 행위주체성이 발달되지 않고서는 부장교사의 직무 수행이나 학교 교육과정의 효과적인 수행도 어렵다는 점을 잘 드러낸다.

김학인 : 교육과정 다양화가 되면서 선생님들이 힘들어지는 거는 다 경험됐고요, 수업 시수도 굉장히 많아졌고 선생님들의 어려운 점이 늘어나고 "과연 그렇게 교육과정 다양화만 하는 것이 진학에 도움이 되느냐?" 하고 물어보시는 분들도 있더라고요. 사실 저도 그런 입장이거든요. 진학만을 위해서 포커스를 맞추는 것이 학교의 일은 아닌 것 같다는 생각이 들어요. 고등학교가 단순히 대학을 보내는 기관이라기보다는 정말 학생들이 자아를 찾아가고 성장을 이루는 일이 먼저 되고 나서 그것의 결과로서 진학으로 이어질 수 있는 게 맞는 것 같아요. 진학만을 바라보고 교육과정을 짜면 결국은 되게 딱딱해질 수밖에 없고 경직될 수밖에 없을 것 같거든요. 학생들의 선택 폭을 넓히는 것이 장기적으로 봤을 때 학생들의 성장을 이룰 것이라는 점을 염두에 두고 있었던 건데, 그것에 대해서 지지하시는 분들도 있지만, 그렇다고 그럼 학생들이 다 자기가 원하는 걸 하느냐라고 이렇게 반론을 제기하시는 분들도 있고 하니까 어려움이 좀 있어요.

학교교육과정의 운영은 광의에서나 협의에서나 교사들의 거버넌스에 의하여 이루어진다. 학교교육과정 거버넌스에 대한 인식을 교원들이 공유하는 것은 부장교사 행위주체성의 매우 중요한 요소다. 그러므로 교사조직이 거버넌스의 원리에 맞게 부여된 권한을 교과나 개인의 편익으로 환원하려하기보단 학습자 권익의 재현체로서 학교교육과정을 보다 실재적인 것으로 건설하도록 노력해야 한다. 최종적인 수업 실천의 형태 뿐만 아니라 심층에 교사들의 가치와 학교철학에 대한 논의까지 모두 교사들의 참여와 인식공유를 통해 학교 교육은 이루어져야 한다.

이상의 논의를 토대로 부장교사의 행위주체성 개념모델을 성취모델로 재구성해보도록 한다. 부장교사의 행위주체성을 구조화하는 것은 과거-회고적 차원의 생애사와 교육경험, 현재-평가적 차원의 문화적·구조적·물리적 요인들, 그리고 미래-투영적 차원의 장·단기적 요인들이다. 이를 통하여 행위주체성이 성취된다. 부장교사들이 행위주체성을 성취하는 경과는 실제로는 학교교육과정의 주기적 변환, 교사조직의 학교교육과정 참여와 거버넌스, 교사교육과정을 통하여 이루어진다. 그러므로 이를 행위주

체성 성취 경과로서 모델화 할 수 있을 것이다.




[그림 5-3] 부장교사 행위주체성 성취모델

[그림 5-3]에서는 과거, 현재, 미래의 차원이 경험인식을 형성하게 하고, 그로 인해 행위주체성이 구조화된다고 보아 실제로 성취되는 양상에서는 학교교육과정의 주기적 변환과 거버넌스, 교사교육과정과 학습자 권리 실천을 성취에 고려되는 요인으로 분류하였다. 과거, 현재, 미래에서 학습자의 권리를 인식하거나 다른 교사들과의 거버넌스를 이루는 것은 행위 이

전에 발생하는 것으로써, 행위주체성 성취를 위한 실천 과정에서의 해당 요인들과는 분리하였다.

중요한 것은 교사들과 학부모, 학교관리자, 교육정책 사이를 매개하는 부장교사의 직무의 특성이다. 학교교육과정 거버넌스 안에서 부장교사의 역할이 없다면 교사와 교육정책, 학교관리자의 상호작용은 현재의 한국의 학교구조에서는 상당히 큰 위협을 받게 될 것이다.

# 제 6장 논의 및 결론

## 제1절 종합 논의

생태학적 관점에서는 행위주체성을 시간의 흐름 속 개인과 사회 맥락 간 유기적 상호작용을 통해 ‘출현하는 현상’이라고 바라본다. 또한 행위주체성은 개인의 소유할 수 있는 것이 아니라, 행위의 맥락에 가담함으로써 ‘성취’하는 것으로 인식된다(소경희·최유리, 2018). 하나의 학교공동체 안에서도 같은 학교에서 하나의 학교교육과정을 운영하는 교사들 사이에 저마다의 서로 다른 교육관·교직관·동기 및 보상체계 등이 형성되어 있었다. 하나의 학교교육과정의 거버넌스를 형성하고 있음에도 불구하고, 이들이 받아들이는 생태적 생애 조건이 달랐고 그에 따라 일반교사와 부장교사의 행위주체성의 출현은 다른 모습을 보였다. 또한 부장교사마다 각자 다른 행위주체성을 성취하고 있었다.

하나의 학교교육과정 거버넌스에서 서로 다른 행위주체성이 성취되고, 교사들이 저마다 다르게 그것을 성취하고 있다는 것은 새로운 접근이 필요할 것으로 생각된다. Archer의 층화된 인간 존재의 실재론적 발달 해설 모델을 교사에게 적용하여 볼 때, 교원임용양성 체제에 의해 형성되는 교사로서의 자아와 원 정체성은 교사들 간 유의미한 차이가 있기 어렵기 때문이다. 왜 하나의 학교교육과정 거버넌스에서 부장교사의 행위주체성을 성취하여, 그 직을 수락하는 교사가 나오고, 그렇지 못한 교사가 나오는 것인가? 왜 부장교사와 일반교사들의 간 인식의 차이가 발생하는가? 이 간극을 줄일 방안은 있는 것일까?

연구참여자들 중 담임부서에 주로 속한 김윤성 이지훈은 수업과 지도 중심 교사의 기본 직무를 보다 중시하는 관점을 취하였고, 민동현과 김학인 등 행정부장들은 학교교육과정 총괄자로서 학교교육과정 거버넌스 중

심의 접근을, 영어교육학 박사 학위자 김경민은 교사 전문성 중심의 관점을 취했으며, A고등학교에서 가장 오래 근속한 이유진은 교사 관계성 중심의 관점을 보여주었다. 이는 학교교육과정 거버넌스 이외에도 다양하게 교사들의 생애가 분화되고 있음을 보여준다.

모든 참여자에게 있어 물질적 조건은 중요하게 다루어지지 않았다. 그보다 중요한 것은 관계성으로, 학습자에 대한 인식, 민주적 학교운영에 대한 인식, 학교 내 리더십에 대한 인식이 참여자들에 따라 크게 달랐으며, 행위주체성의 신장을 위한 제언으로서도 관계성이 가장 많이 언급되었다. 부장교사는 교육행정지원 업무를 통해 다른 일반교사들의 교육 수행을 조력하며 학교교육과정의 순환, 거버넌스, 교사교육과정을 직접 마주하기 때문에 개인적 관계성, 학교조직 관계성의 영향을 보다 많이 받는다. 학교 안 교사들의 생애가 분화됨에 따라 학교교육과정이라는 하나의 사건으로부터 교사들마다 다른 경험이 발생하고, 그로 인하여 의견 차이와 소통의 부재가 발생한다. 이는 부장교사 행위주체성의 핵심 특성인 관계성을 훼손하는 결과로 나타났다.

부장교사가 관계성 훼손의 피해자로만 남지는 않는다. 직무 중심의 사고로 다른 교사들의 생태적 조건과 행위주체성 성취 과정을 이해하지 못하고, 참여와 협력을 이끌어내기 위한 노력을 경주하지 못한 결과는 교사들의 삶을 더욱 분화시키고, 이는 하나의 학교교육과정 거버넌스에 대한 서로 다른 인식과 경험으로 귀결된다. 다시 말하면 부장교사가 개인의 관계성을 보다 발전시켜, 학교조직의 관계성을 조력해야 한다. 여기에는 학교장 리더십 또한 요청되었다.

관계성 다음으로 부장교사들 행위주체성 성취의 중대한 요인은 국가교육과정 및 교육정책이었다. 이정인은 야구부장 직무를 수행하는 가운데 학교스포츠클럽 지원 정책이 여러 가지로 부실하다는 것을 인식하게 되었다. 김학인은 국가교육과정 총론, 고교학점제 등 거시적 교육정책의 학교교육과정 적용을 교사들이 이해함으로써 더 나은 학교교육이 가능할 것이라고 생각하고 있었다. 민동현은 학생생활인권지도 업무를 수행하며 상급기관의 관리감독이 직무수행에 지장이 되는 요소라고 받아들였다.

학교교육에 있어 국가교육과정은 교과, 수업 시간, 평가와 기록까지 하나 하나 교사의 수업을 세세히 규정하고 있는 매우 중요한 요인이다. 국가교육과정에 대한 교사에 대한 서로 다른 인식이 존재한다는 것은 쉽게 납득이 되지 않는 점이 있다. 국가교육과정과 학교교육과정의 관계라는 하나의 현상에 대한 교사들의 다른 인식을 보다 자세히 탐구하기 위하여 비판적 실재론의 접근법을 적용해 보았다. Bhaskar의 비판적 실재론은 경험, 사건과 실재의 층위와 구 분하여 현상을 분석할 수 있는 틀을 제안한다. 양적연구에서 변인들의 결정력을 판단한다면, 비판적 실재론에서는 실재를 구성하는 구조와 "발현기제" 들의 인과성을 탐구한다. 이를 학교교육과정과 교사들의 행위주체성에 적용한다면 교사들이 목격하는 서로 다른 현상들의 배경에 어떠한 실재 사건이 존재하며, 이 사건의 배경에는 무엇이 존재하는가를 탐색해볼 수 있다.

결과는 [그림 6-1]과 같다. 기저의 실재 층위엔 국가교육정책 수행 차원에서 학교교육과정 재구성의 당위성, 교사의 원 행위주체성에서 집단적 행위주체성으로의 이행, 교사라는 실체를 생산하는 교사 임용양성체제가 도출되었다. 각 교사들이 상충하는 인식과 이의, 보상체계를 갖고 있음에도 하나의 학교 교육 거버넌스를 이루는 것은 국가교육정책 수행기관으로서의 학교가 존재하기 때문이다. 이 기관에서 교육을 실현할 행위자로서 교사가 양성 및 임용되며, 그로써 초기의 교사 자아, 교사 행위자가 형성된다. 학교에 배치된 교사들은 학교 안 사회적 상호작용을 통하여 다른 구성원들의 권리를 인식하고 자신의 행위가 사회적으로 환류되는 경험을 축적한다. 이를 통하여 학교교육과정 운영이라는 사건이 발생한다.

국가교육정책 수행의 발현기제가 모여 발생한 사건이 학교교육과정의 운영이다. 그 안에는 학교교육과정의 주기에 따른 순환과 거버넌스, 교사교육과정이 자리한다. 학교교육은 매년 새로운 교육계획에 따라 운영되며, 교장의 임기, 부장교사와 다른 교사들의 보직 편성에 따른 연 단위 순환을 맞는다. 연구참여자들의 직무수행을 통해 학교의 문화와 구조가 지속적으로 변화하는 것이 관측되었다. 이것이 학교교육과정 거버넌스를 형성한다는 것이 본 연구의 주요한 결론이다.

경험 층위

교사의 교육 활동 경험과 행위주체성 출현
(부장교사 직무 수행・교사의 교육실천)

---

사건 층위

학교교육과정 운영
(학교교육과정 순환・학교교육과정 거버넌스・교사교육과정)

---

실재 층위

국가교육정책 수행
(학교교육과정 재구성・집단적 행위주체성의 성취・교사 임용양성 체제)

[그림 6-1] 교사의 교직 경험의 비판적 실재론적 접근

한편 교사들은 저마다의 개별적인 교육과정을 구성하여 교육을 실천하고 있었다. 흥미로운 것은 개별 교사 교육과정에 다른 교사들이 관심을 보이지 않는다고 진술한 김경민의 사례다. 교사교육과정이 학교교육과정 거버넌스와 공존하고 있는 것이 학교 문화의 특수성으로 작용하여, 비협조적 문화나 업무 기피와 연관될 수 있는 것으로 생각된다. 개별화된 교사교육과정과 학교교육과정 거버넌스의 형성을 자세히 탐구하기 위해서는 Archer의 형태발생론 및 분석적 이원론을 활용하여, 교사들이 학교교육과정을 변화시키는 양태를 추적하는 연구가 필요할 것으로 생각된다.

이러한 양자간의 불일치 상황에서 교사들은 각기 다른 교육활동 경험을 축적해, 자신의 경험세계를 만들어가고, 행위주체성을 성취한다. 국가교육정책 수행으로서의 학교 교육과정 운영은 실재에 기인한 사건의 요소이기 때문에, 행위자들은 그에 대하여 각기 다른 경험과 인식을 형성하고, 실재를 명확하게 인지 못하는 일도 발생하였다. 교사의 서로 다른 교육경험은 행위주체성 성취를 통하여 학교교육과정 운영에 환류된다. A고등학교와 같은 지역의 3개 학교를 비교한 결과, A고등학교의 교사들은 타 학교에 비하여 적극적으로 고교학점제와 2015 개정 교육과정의 학교교육과정 편성 과제를 실현하기 위하여 노력하고 있었다. 그러나 다른 학교는

교사들의 편익을 위하여 이러한 정책과제 수행에 소극적이었다. A고교의 국가교육정책이 우수한 수준이라 할지라도, 실제 교사들은 그를 명확하게 인지하지는 못하고 있었다. 김학인 역시 다른 학교와의 교육과정의 비교를 통하여 자신의 행위주체성이 학교 교육과정에 미치는 제대로 파악하지 못했다.

이처럼 경험 층위에서 서로 다른 학교교육과정에 대한 인식이 발생하기에, 그것을 균질화할 수 있는 하나의 방편으로 관계성이 부장교사의 행위주체성의 중요한 요소로 받아들여질 수 있을 것이다. 학교의 다른 구성원들과의 상호작용, 학습자의 권리에 대한 인식, 국가교육과정에 담긴 교육목표 실현, 다양한 가치의 인식 등, 관계성에 기반한 행위주체성 성취는 경험 층위에서 발생하는 인식과 생태적 조건의 분화를 경감할 수 있는 요소이다.

A고등학교의 참여자들에게 업무의 과중은 큰 문제가 아니었다. 교사들 개인의 역량이나 전문성, 동기와 보상체계보다는 관계성의 훼손으로 인하여 부장교사에 대한 열의를 잃는 경우가 더 많았다. 부장교사의 교육행정 업무는 실제로는 국가교육정책을 수행하는 것이며, 학교교육과정을 운영하는 일이다. 다른 교사들과 다른 직위를 보장받지도, 노동의 중요성에 비해 충분한 보상을 받지도, 동료교원으로부터 관계성을 보호받지도 못하는 부장교사들이 국가교육과정과 학교교육과정, 교사를 매개하는 역할을 수행하는 것이 결코 쉬운 일은 아닌 것이다.

## 제2절 결론

부장교사는 학교 안에 있는 또 다른 전문직이다. 그들은 다른 교사와 같이 수업을 지도하며 자신에게 부과된 행정업무를 수행하는 과정에서 외부의 교육정책과 교육을 둘러싼 담론, 학교 내부 구성원들의 의견, 외부의 민원을 접하며 다른 교사들보다 훨씬 많은 정보를 접하고 그들로부터 전문성을 갈고 닦아 자신의 직무 수행에 환류한다. 그러므로 부장교사에 대한 보다 많은 연구가 필요하나, 현재까지 부장교사의 직무 수행을 학교

교육과정과 학교조직의 관계 속에서 규명한 연구는 없었고 부장교사의 리더십이나 문화를 기술하는 데에 그쳤다.

부장교사의 행위주체성 탐구를 위하여 그들의 직무 환경과 직무 수행의 상호작용을 고찰하고, 그것이 학교교육과정을 통해 전체 교사들과 관계를 맺는 특성이 있다는 점을 알게 되었다. 또한 부장교사 행위주체성을 학교관리자・동료교사・학습자・학부모와 폭 넓게 상호작용을 하며 학습자의 권리를 현실에 재현하는 실천행위의 총화로서의 학교교육과정을 성찰함으로써 성취되는 것으로 개념화하였다.

학교교육과정은 교사교육과정의 총체다. 그것을 어떤 방향으로 이끌어내느냐, 어떻게 조직화하느냐에 학교교육의 성공, 학습자의 성장이 달려있다. 교원임용양성과 교원역량계발과 관련된 중요한 고민일 것이다. 그런데 교사교육과정의 총체인 탓에 각자의 파편화된 경험 인식이 학교교육과정 거버넌스의 형성을 저해하는 문제가 있었다. 이 점은 각 학교들에게 있어 항구적인 딜레마로 자리할 것으로 생각된다. 재량권을 부여하여 행위주체성을 함양토록 하는가, 아니면 구체적인 지침을 내려 효율적인 관료제적 운영을 일반교사 단위까지 확산하는가. 국가교육과정 정책 기조는 시대변화, 산업계의 요구에 발맞추어 전자의 재량권과 자율성에 기울어져 있다.

현재 고등학교에서 활발하게 이루어지고 있는 교육과정개정 및 교육과정 재구성 논의에서 핵심적인 역할을 수행하고 있는 교육과정부장은 연구의 핵심 참여자로서 중요한 데이터를 제공하였다. 교육과정부장의 열성적인 직무수행을 통하여 고교학점제 대비라는 2015개정교육과정의 핵심과업이 연구현장인 A고등학교에서 일정 정도 성공적으로 실현되는 것을 바라볼 수 있었다. 이에 더하여, A고등학교는 학교생활기록부 기재 및 비교과 지도에서도 다양한 특색활동을 하려는 노력 등, 교사들의 활발한 참여가 발견되었으며, 또한 교사들에 대한 비판이 쏟아질 정도로 많은 의견제시가 이루어지고 있다는 점도 알 수 있었다. 이는 학교교육과정 거버넌스에 대한 다각도의 정보를 제공했다.

보다 깊은 부장교사의 직무와 행위주체성 연구를 위하여 학교교육과정

순환 주기에 맞추어 1년 이상 학교 조직원들의 대화, 교섭, 협력, 갈등 조정 등의 상호작용까지 데이터로 표집하는 후속작업이 필요할 것으로 생각된다. 본 연구에서는 높은 행위주체성을 드러낸 핵심 참여자들이 깊이 있는 연구자료를 제시하였으나 학교 교육의 제반 사건과 심층부의 발현 기재를 충분히 다루는 데 한계가 있었다. Archer의 분석적 이원론과 형태 발생론을 적용하여 학교 거버넌스의 변화 양태를 고찰하는 후속 연구가 수행될 필요가 있다.

연구자는 부장교사의 행위주체성이 성취되는 맥락에 대한 약간의 단서를 얻었으며, 그를 통해 다음의 정책지원을 요청한다. 첫째는 부장교사의 법적 지위와 편성 기준을 보다 명확히 하여 기간제 교사 및 저연차 교사가 보직되는 일을 막아야 할 것이다. 둘째는 승진 가산점 등, 그 실익이 미치는 범위가 크지 못한 보상책이 아닌 교사의 직무수행을 실질적으로 조력할 수 있는 연수나 자격 인정 등의 방안이 필요하다. 셋째는 일반계 고등학교 학교교육과정의 특성화와 다양화에 대한 정책지원이 구체적인 매뉴얼의 형태로 학교에 하달될 필요가 있다. 현재의 국가교육과정 체제나 고교학점제 정책환경에서는 학교에 부여된 재량권을 교사들이 거버넌스하여 활용하는 데에 충분한 기반이 마련되어 있지 못하다. 정책 환경과 교육 주체인 교사들의 간극을 감당하고 있는 부장교사들의 고충은 이와 달리는 해결되기 어렵다.

## 참고문헌


강석봉, 박대휘, 주철안. (2013). 초등학교 부장교사 리더십에 관한 질적 사례 연구. **교육행정학연구, 31**(2), 203-226.

강일국, 문희경. (2009). 승진준비과정에 나타난 중등교원의 행동 특징 연구. **교육행정학연구, 27**(3), 471-496.

강재성. (1974). 국민학교 체육 주임교사의 역할 갈등에 관한 연구. **교육논총, 5,** 169-190.

강지영. (2012) **국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행 연구**. 서울대학교 학위논문.

고삼곤. (2020). 사립 일반계 고등학교 학년 부장 교사 리더십에 대한 근거이론적 연구. **한국교원교육연구, 37**(4), 47-76.

교육부. (2015) 초·중등학교 교육과정. **교육부 고시 제2015-74호.**

교육정책네트워크 정보센터 (2019.03.27.) **학교 내 인력의 역할과 기능.** https://edpolicy.kedi.re.kr/frt/boardList.do?strCurMenuId=10091에서 2023년 1월 14일 인출

교육정책네트워크 정보센터 (2019.03.27.) **교원 업무 경감 정책 현황.** https://edpolicy.kedi.re.kr/frt/boardList.do?strCurMenuId=10091에서 2023년 1월 14일 인출

교육희망 (2022.4.6.). **보직교사수당 19년간 제자리... 전교조 교육부에 임금 인상 요구.** http://news.eduhope.net/24083에서 2022년 11월 20일 인출.

구은주, 박윤배. (2011). 중등과학 초임교사가 교직수행과정에서 겪는 어려움 분석. **한국과학교육학회지, 31**(2), 153-163.

권동택. (2006). 초등학교 중간관리자의 교육리더십 역할기대와 역할수행에 대한 연구. **학습자중심교과교육연구, 9**(1), 253-272.

권순정, 유주영. (2022). 코로나19 전후, 교사 행위자성의 의미 탐색: A중학교 교사들의 경험을 중심으로. **한국교원교육연구, 39**(3), 535-557.

권순형. (2015). 초등학교 보직교사 직무역량 요구 분석. **학습자중심교과교육연구, 15**(4), 285-308.

권재환, 정구헌. (2019). 중등 부장교사의 책무성이 직무만족에 미치는 영향:학교조직몰입의 매개역할. **교육문화연구 25**(6), 401-420.

금선영, 조영환, 허선영, 김명신. (2021). 코로나19 팬데믹 시대 원격수업에 나타난교사 행위자성의 유형과 영향 요인. **교육공학연구, 37**(2), 161-190.

김달효. (2013). 교원성과급의 효용성에 관한 교사의 인식 분석. **인문사회과학연**

구, 14(1) 277-298
김대현. (2017). 2015개정 교육과정 거버넌스의 현황과 과제. **교육과정연구, 35**(2), 95-118
김대현. (2021). 국가교육과정 체제 75년 우리에게 무엇을 남겼나? **교육혁신연구, 55**, 115-141.
김동원. (2010). '2009개정 교육과정' 정책 추진 과정과 쟁점 분석. **교육정치학연구, 17**(3), 35-55.
김명철. (1981). **中等學校 主任敎師의役割葛藤에 관한研究:役割期待와役割知覺間의差異를中心으로**. 서울대학교 학위논문.
김민규 외. (2020). **미래교육역량 강화를 위한 교원연수 및 자격제도 개선방안 연구.** 경기도교육청 정책연구보고서, 정책2020-08
김민섭, 박일수. (2021). 교사 행위자성의 생태학적 접근방법이 초등학교교육과정 실행에 주는 시사점. **통합교육과정연구, 15**(4), 77-101.
김민제. (2019). **초등학교 보직교사 임용 영향 요인.** 서울대학교 학위논문.
김선희. (2009). 비판적 실재론에 의한 제도변화 설명가능성 탐색:역사적 제도주의와 비교를 중심으로. **행정논총, 47**(2), 337-374.
김선희. (2009). 정책변화에 대한 형태발생론적(Morphogenetic) 접근: 의료보험 수가정책을 중심으로. **한국행정학보, 43**(2), 227.
김재훈. (2018). 교원들의 인식 변화를 통해 본 교원보수체계의 운영방향. **학습자중심교과교육연구, 18**(1), 41-63.
김정윤. (2019). 교사 행위주체성에 관한 체계적 문헌 조사와 지원 방안 탐색. **교육문화연구, 25**(5), 105-128
김평국. (2014). 국가 교육과정의 적용 단계에서 교사의 의사결정 참여와 전문성 신장:교육과정 자율화 정책을 중심으로. **교육과정연구, 32**(3), 95-122.
김현수. (2022). **1995년 이후 한국 고등교육의 기능 분화 양상과 특징 분석.** 서울대학교 학위논문
남미자 외. (2020). **교사전문성의 대안적 접근으로 교사행위자성에 관한 탐색적 연구**. 경기도교육청 현안보고서, 현안2020-16
노길명, 이재덕. (2021). 교원성과급제의 패러독스:초등학교 교사들의 인식을 중심으로. **교원교육, 37**(4), 391-418.
노종희, 박정애. (2002). 교원 승진 제도 연구. **교육행정학연구, 20**(1), 97-116.
매일경제 (2021.12.05.). **외면받는 '인공지능'과목…서울고교 250곳 중 1곳만 선택.** https://www.mk.co.kr/news/society/10126095에서 2022년 11월 29일 인출.
박남기, 김선미. (2006). 초등학교 학년부장교사의 학년 및 학교업무 부담 분석.

**한국교원교육연구, 23**(2), 5-35.
박병진, 박남기. (2002). 초등학교 교육정보부 교사 업무의 문제점과 개선방안.**초등교육연구, 15**(1), 107-132.
박선형, 이상규. (2012). 교원 행정업무 부담에 대한 질적 사례 연구. **한국교원교육연구, 29**(1), 371-396.
박종철. (2013). **혁신학교 교사의 민주적 의사소통 경험에 관한 연구**. 서울대학교 학위논문.
박찬교. (2021). 행위주체로서 역사교사들의 교육과정 인식. **역사교육연구, 40(1)**, 237-284.
박태석. (1990). **학교조직풍토와 주임교사의 지도성 역할과의 관계 연구**. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
박현주. (1996). 교육과정의 재구성 과정. **교육학연구, 34**(1), 231-249.
박휴용. (2021). 시장주의적 국가교육과정 거버넌스의 등장과 확산. **교육혁신연구, 31**(1), 1-27.
변기용 외. (2018) 교원성과급 제도의 이론적·실천적 문제점과 발전방향 탐색: 3개 초등학교 사례 분석. **교육정치학연구, 25**(2), 111-140.
서봉언. (2020). 고교학점제 도입과 학교의 변화. **교육사회학연구, 30**(3), 55-79.
서울시 교육청 (2020.2.11.). **기간제교사, 정규교사에 비해 불리한 업무 배정 금지**. 보도자료.
소경희. (2013). 총론 연구자의 관점에서 본 국가 교육과정 개정의 주요 문제와 개선 방향. **교육연구와 실천, 79**, 87-100
소경희, 최유리. (2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: '교사 행위주체성' 개념을 중심으로. **교육과정연구, 36**(1), 91-112
송광자. (2022). 고교학점제 도입에 따른 학교 조직문화 개선 사례 연구. **한국교육행정학회 학술연구발표회논문집**, 421-432.
송진주. (2018). **교사의 행정업무량 배분 요인 및 영향 분석-경기도 중학교를 중심으로.** 서울대학교 학위논문
신민정, 홍창남. (2015). 초등학교 부장교사의 교직생활에 관한 질적 연구. **교육혁신연구, 25**(3), 219-245.
신영수, 박수정. (2016). 중등학교 저경력 남교사의 행정업무 적응 경험. **지방교육경영, 19**(3), 1-29.
신현석. (1998). 주임(보직)교사의 지위와 역할:인사법규에 대한 해석을 중심으로. 1. **교육법학연구, 10**(0), 215-240.
신현석, 가신현, 이경호. (2012). 교원업무 경감을 위한 통합적 접근 모형과 정책

방안의 전략적 탐색. **교원교육, 28**(1), 223-245.
신현석, 김봉상. (1998). 녹연 권순명 박사 화갑기념 논총:주임교사제도 운영 개선 연구. **교육연구논총, 19**(1), 135-163.
신현석 외. (2020) 교원성과급 정책의 패러독스 분석: Deborah A. Stone의 정책 패러독스 관점을 중심으로. **한국교육학연구, 26**(4), 55-88.
양승관, 김병찬. (2014). 일반계고등학교 부장교사 문화에 대한 문화기술적 사례 연구. **교육문제연구, 27**(3), 159-193.
양지선. (2021). 비판과학 관점의 주체로서 가정과 교사 행위주체성에 관한 연구. **한국가정과교육학회지, 33**(2), 27-44.
엄수정. (2020).교 육과정(재)구성과 교사 행위주체성: Butler와Bhabha의 수행성 관점을 중심으로. **교육과정연구, 38**(3), 57-77.
에듀인뉴스 (2020.2.12.). **[기고] 기간제교사 보직 임용 금지?...“제도와 함께 차별적 인식 개선 중요“**. https://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=26350에서 2022년 11월 20일 인출.
오연희, 정주리. (2022). 밀레니얼 세대 초등교사의 부장교사 경험에 관한 현상학적 연구. **미래교육학연구, 35**(3), 1-28.
유기웅 외. (2018). 질적 연구방법의 이해 2판. 서울:박영사.
유미선, 엄준용. (2022). 혁신부장교사의 진정성 리더십, 교사효능감, 심리적 웰빙, 교사직무만족 간의 구조적 관계 분석. **한국교육학연구, 28**(2), 111-142.
유용모, 김미숙. (2020). 일반고 교육역량 강화 사업에 나타난 교사 행위주체성 (teacher agency). **학습자중심교과교육연구, 20**(18), 905-935.
윤택림. (2004). **질적연구방법론.** 서울:아르케
이경진, 박창언. (2020). 고교학점제 연구학교 운영의 성과와 과제. **학습자중심교과교육연구, 20**(17), 1233-1253.
이삼화. (1987). **주임교사의 역할에 관한 연구**. 경남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
이성회, 정바울. (2015). 아처의 형태발생론적 접근(Morphogenetic Approach)에 대한 탐색적 연구: ‘성찰’의 재개념화를 중심으로. **교육사회학연구, 25**(1), 189-210.
이성회. (2017). 교사 행위자성(Teacher Agency) 개념모델이 교사학습공동체 논의에 주는 도전과 함의. **한국성인교육학회, 20**(2), 1-27
이성회. (2018). 교육복지 실현을 위한 교장 리더십의 발현 과정:교사행위자성 개념모델의 적용. **한국교원교육연구, 35**(1), 233-260.
이성회. (2021). 생태학적 “교사 행위주체성”의 한계와 대안: 비판적 실재론에

기반한 ‘관계적 교사행위자성’ 개념모델 탐색. **교육사회학연구, 31**(1), 129-154.

이성회, 권순형, 민윤경, 이정우, 박나실, 이호준, 염주영. (2021). **관계재(relational goods)창출을 위한 교육의 기능 개념모형 탐색.** 한국교육개발원연구보고서. RR2021-19

이옥균(1997). **중등학교 주임교사의 역할수행과 역할기대에 관한 연구.** 관동대학교 교육대학원 석사학위논문

이용숙 · 김영천. (1998) **교육에서의 질적 연구: 방법과 적용.** 파주:교육과학사.

이윤식. (2006). 교원의 교육지도성 프로그램 개발. **한국교원교육연구, 23**(2), 231-266.

이윤식. (2018). 교사의 역할과 자질. 박영숙 외. **한국의 교직과 교사 탐구.** (51-70). 서울:학지사

이창수. (2020). 교사 행위주체성(Teacher Agency) 성취를 위한 교사학습공동체의 대안적 접근. **한국교원교육연구, 92**, 1-26.

이혜경, 김희백. (2021). 변화의 주체로서 과학 교사의 행위주체성 탐색 -COVID-19에 따른 원격 수업 실행 사례를 중심으로. **한국과학교육학회지, 41**(3), 237-250.

이혜원, 박미정. (2022). 교사 행위자성(teacher agency)에 기반한 가정과교사의 포괄적 성교육 실천 탐구. **대한가정학회, 60**(3), 359-376.

임성은, 김종욱, 김찬종. (2021). 사회적 실천지향 SSI 수업을 시행하면서 직면하는 초등 교사의 어려움 탐색 -구조와 행위주체성 관점에서-. **한국과학교육학회지, 41**(2), 115-131.

장희선. (2016), 초등학교 부장교사의 리더십 역량 모형 개발 연구. **교육행정학연구, 35**(4), 287-316.

전라북도교육청. (2022) 2022년 3월 1일 기준 **중등교원 인사관리기준**

정계숙, 손환희, 윤갑정. (2021). 혁신학교의 공동체 문화 형성과정에서 나타난 교사의 행위주체성 탐구. **문화예술교육연구, 16(4)**, 109-136.

정미경 외. (2010) **교원양성 교육과정 개선 방안 연구.** 한국교육개발원 연구보고서. RR2010-11

정미경,주영효, 정바울. (2013). 교사 업무경감 정책의 단위학교 추진 실태 분석. **한국교원교육연구, 30**(3), 377-404.

정성식. (2016). **Archer의 형태발생론을 활용한2007년 의료급여정책변동 사례 연구.** 서울대학교 학위논문

정승환. (2015). **국가별 교원성과급 정책의 비교분석.** 서울대학교 학위논문

정영수, 김숙이, 김이경, 김민희. (2012). 직무분석을 통한 교원의 적정 업무량 산정 방안. **한국교원교육연구, 29**(2), 397-420.

조용환. (1999). **질적 연구 방법과 사례.** 파주:교육문화사.

조은정, 이수정. (2020). 교원성과상여금제도와 교원의 전문성과의 관계에 관한 경험 분석 연구. **질적탐구, 6**(4), 75-103.

주영효, 박균열, 엄준용. (2015). 긍정심리자본 형성을 위한 학교 리더십 개선 방안 탐색. **한국교육학연구, 21**(1), 27-51.

중앙일보 (2020.2.11.). **담임·부장같은 정교사 기피 업무, 기간제에 못 떠넘긴다.** https://www.joongang.co.kr/article/23703166#home에서 2022년 11월 20일 인출.

채오병. (2007). 실증주의에서 실재론으로. **한국사회학, 41**(5), 249-283.

한겨레 (2013.5.13.). **"혁신학교 시즌2, 혁신학교 일반화입니다".** https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/587126.html에서 2022년 11월 20일 인출.

한국교육신문 (2019.3.7.) **새 학기 '기간제 채용' 전쟁.** https://hangyo.com/news/article.html?no=87970에서 2022년 11월 20일 인출.

한국일보 (2020.2.3.). **[현장이슈3] 보직을 맡지 않으려는 이유, 합당한 대우가 필요한 이유**. https://www.hangyo.com/news/article.html?no=95549에서 2022년 11월 20일 인출.

홍후조. (1999). 국가 수준 교육과정 개발 패러다임의 전환 ( 1 ) - 전면 개정형에서 점진 개선형으로 -. **교육과정연구, 17**(2), 209-234.

황선필, 김병찬. (2021). 초등학교 업무 부장교사 리더십 현상과 의미에 관한질적 사례연구. **교육행정학연구, 39**(1), 217-250.

Archer, M. S. (1995). *Realist social theory:the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. S. (2004) *Being Human. The Problem of Agency.* Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. S. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Merriam & Tisdell. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation.* San Fransisco:Jossey-Bass.

Bhaskar. (2015). *A Theory of Education*. 이기홍 옮김(2020). 로이 바스카, 비판적 실재론과 교육을 말하다. 파주:한울

Bhaskar. (2017). *The Order of Natural Necessity: A Kind of Introduction to*

*Critical Realism*. 김훈태 옮김(2021). 자연적 필연성의 질서 친절한 비판적 실재론 입문, 성남:두번째테제

Biesta & Tedder. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement*.

Biesta. (2006). *Beyond Learning*. 박은주 옮김 (2022). 학습을 넘어. 파주:교육과학사.

Biesta, Priestley & Robinson. (2015). *Teacher Agency : An Ecological Approach.* London ; New York, NY : Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing

Durrant. (2020). Teacher Agency, Professional Development and school improvement. New York:Routledge.

Emirbayer & Mische. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology, 103*(4), 962-1023.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge University Press.

Hargreaves & Fullan. (2012). *Professional Capital : Transforming Teaching in Every School*. 진동섭 옮김 (2014). New York:Teachers College Press

Hu, X. (2018). Methodological implications of critical realism for entrepreneurship research. *Journal of Critical Realism, 17*(2), 118-139.

KBS NEWS. (2016.7.21.). **[집중진단] "벌써 5번째 담임"…교사, 지방 기피 심각**. https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=3348599에서 2022년 11월 20일 인출.

Leijen, Pedaste & Lepp (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies. 68(3),* 295-310.

Levine. (2005). What happened to agency? Some observations concerning the post-modern perspective on identity. Identity: *An international journal of theory and research, 5*(2), 175-185.

Sayer. (1992). Method in social science: A realist approach. London, U,K.:Routledge.

Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). International Patterns of Teacher Discontent. *Education Policy Analysis Archives*, *9,* 1-18.

Tao & Gao. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education, 63*, 346-355.

Vahasantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change:

Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education, 47*, 1-12.

Wynn Jr. & Williams. (2012). Principles for conducting critical realist case study research in IS. *MIS Quarterly, 36*(3), 787-810.

Abstact

This study was conducted as an inquiry into assigned teachers who are being burdened gradually increasing role and job performance due to schanges in the educational environment. Assigned teachers have continuously raised the issue of role conflict and teacher identity between educational activities and administrative works. Recently, the phenomenon of avoiding their positions has intensified, and there have been many cases in which those are assigned to temporary teachers. In order to understand the structural origin of avoiding assigned teachers, qualitative studies were conducted on what assigned teachers are, what they do, and what characteristics are there for those who perform thoes positions. For the study, assigned teachers from a private general high school in Gyeonggi-do, consisting of relatively homogeneous teachers, were recruited as study participants, and data were collected through participatory observation and in-depth interviews.

As a result of the study, the senior teacher was performing various tasks as the organizer of school administrative affairs, the intermediate manager of the school organization, and the subject teacher. While all teachers were divided into administrative departments and homeroom departments to perform their duties, the assigned teachers were the head of each department in charge of administrative affairs in accordance with the school curriculum operation plan. The senior teacher's jobs were various: some tasks that are easy, followed by strict supervision by higher-level agencies, somes tasks are difficult and unfamiliar, some are vast and have complex areas, and there are tasks that caused difficulties due to the human relations within the school. In addition, as an intermediate manager, the assigned teachers were responsible for mediating the pricipal and vice principal with teachers, accepting complaints and raising problems in the school. Due to the

conflicting voices of teachers, difficulties in promoting work may arise. As the administrative director and the middle manager of the school organization, the assigned teachers requested all faculty members to pay attention and participate in the school management. In addition, as a teacher in charge of the subject, there were also teachers who achieved agency by showing activeness in class. Cooperation to reduce the burden of other teachers was essential for the subject class of the assigned teacher.

As a result of exploring the components of the agency of assigned teachers, in the retrospective dimension of the past, the context of life history that formed values and identity and the formation of accountability and relationship due to the teacher's own educational experiences were derived. At the current evaluation level, they were experiencing a non-cooperative school culture, conflict structure within the school, vast work, and insufficient support and compensation compared to that. In the projective dimension of the future, as a short-term goal, they were focusing on promoting their department's immediate work and solving problems. In the long run, they hoped to achieve cooperation and participation of teachers while preparing their own compensation system for their job performance.

The process of actually achieving the agency of assigned teachers was explored. The job performance of assigned teachers is centered on each field of the school curriculum they are responsible for. The school curriculum undergoes periodic changes such as the replacement of the principal, the replacement of the assigned teacher, and the cycle of the semester. In addition, the operation of the school curriculum through the cooperation of teachers was carried out in the form of governance. In the narrow sense of school curriculum which diversifies learners' curriculum options, governance was formed in a form that required

teachers' cooperation and consent to open subjects and calculate the teacher quota. In addition, different policy responses were shown for each school through school curriculum governance, and passive responses to policies according to teacher benefits were also observed.

The agency of assigned teachers conceptualized in this study appears by reflecting on the school curriculum as a sum of practical actions that broadly interact with school managers, fellow teachers, learners, and parents and represent learners' rights in reality. This can effectively mediate governance with other teachers, understand the social impact of one's own actions, and establish one's own compensation system to improve job expertise. Relationship was mainly pointed out as the achievement conditions and characteristics of the behavioral subjectivity of the senior teacher. The phenomenon of avoiding these postitions which is the background of the study, is strongly seen when the assigned teachers who mediate school managers and learners to teachers are damaged by internal criticism and problem raising while mediating the national curriculum and the school curriculum. If one overcomes these obstacles and performes as an assigned teacher, they do not remain in the area of original identity as a teacher, but form collective behavioral identity by internalizing social values through social interaction within the school. The ecological experience of the assigned teacher is caused by the operation of the school curriculum according to the practical element of implementing the national education policy in depth, and the system in which teachers actually perform the administrative work of the senior teacher's education support forms a different perception of the same school curriculum governance.

Key words: school curriculum, school governance, senior teacher,

behavioral subjectivity

Student number: 2021-27792