2022년도 한국교육행정학회 연차학술대회

한국 근거이론연구회 세션

“실용(설명)적 질적연구의 주요 특징과 연구수행 논리: 근거이론적 방법을 중심으로”

일시: 2022년 12월 3일 (토) 9:30 ~ 10:30

장소: 동국대학교(서울캠퍼스) 학술문화관
* 온/오프 라인 병행

주최: 한국교육행정학회

PROGRAM

사회자: **권경만 박사** (성서대)

주 제 발 표	20분	**실용(설명)적 질적연구의 주요 특징과 연구수행 논리** : 근거이론적 방법을 중심으로 ····· 1 **변기용 교수**(고려대)
근거이론적 방법 사례 논문 발표 1	15분	**밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성의 의미와 영향요인에 대한 연구** ····· 51 **정수영**(석호초), **윤혜원**(상천초), **이영선**(백운중), **변기용**(고려대)
근거이론적 방법 사례 논문 발표 2	15분	**잘 가르치는 교수의 특징과 영향요인 탐색** : A 연구중심대학 사례연구 ····· 89 **이승희**(서울과기대), **김수연**(고려대), **변기용**(고려대)
종 합 논 의	10분	질의 및 응답 좌장: 고려대 변기용 교수

주제발표

실용(설명)적 질적연구의 주요 특징과 연구수행 논리

: 근거이론적 방법을 중심으로

변기용 (고려대학교 교수)

실용적 질적연구의 주요 특징과 연구수행 논리: 근거이론적 방법을 중심으로*

변 기 용 (고려대학교 교수)

요 약

- **질적 연구는 구성주의(해석주의; 현상학)적 관점 뿐 만이 아니라, 다양한 탐구 패러다임(예컨대 비판적 실재론, 실용주의)에 기초하여 수행될 수 있다. 이런 관점에서 질적연구는 크게 (1) 본질(해석)적 질적연구와 (2) 실용(설명)적 질적연구로 구분될 수 있다.**
- 구성(해석)주의에 기반한 **<본질(해석)적 질적연구>**가 일반화 보다는 관심 현상의 개인적·사회적 의미를 이해하고 이를 두터운 묘사를 통해 생생하게 드러내는데 목적이 있다면, 실용주의(혹은 비판적 실재론)에 기반한 **<실용적 질적연구>**는 일반화를 목적으로 특정한 맥락(상황적 조건) 하에서 관심 현상이 발생하는데 영향을 미친 요인들과 그들 간의 관계(발생기제 = 이론)를 체계적으로 설명하는데 목적이 있다.
- 실용적 질적연구에서는 **이론이 단일한 층위로 존재하는 것이 아니라 "맥락기속적 실체이론 => 다맥락적 중범위 이론(공식이론) => 맥락에 자유로운 일반이론"의 중층적 구조로 구성**되어 있다고 전제한다. 이러한 관점을 토대로 실용적 질적연구에서는 현장 기반 자료 수집을 통해 생성된 실체(잠정)이론을 궁극적으로 중범위이론으로 발전시키는 것을 목표로 일반(이론)화가 이루어진다. **일반화 과정에서 가장 핵심적 역할을 하는 것은 바로 '맥락'(상황적 조건)이란 개념**이다.
- 국내 근거이론적 방법 활용 연구에서 전형적으로 나타나는 **Strauss와 Corbin의 코딩 패러다임의 기계적 적용 관행의 문제점을 해소**하기 위해서는, 짧은 시간 동안에 소수의 면담참여자로부터 자료를 수집하여 코딩 패러다임에 포함된 6가지 요소 모두를 피상적으로 설명하려고 하기보다는, 패러다임 모형의 각 부분을 보다 정교화하는데 목표를 두고 연구를 수행하는 자세가 바람직하다.
- **실용적 질적연구의 활성화를 위해 시급히 해결해야 할 문제**는 (1) 질적 연구방법론 교육에서 '본질적 질적 연구' 뿐만 아니라 '실용적 질적 연구'에 대한 교육이 함께 이루어져야 한다; (2) 실용적 질적연구 논문 심사과정에서 기존 연구자가 가진 관점의 일방향적, 폐쇄적인 주입 방식에서 벗어나, 새로운 관점에 대한 개방적 논의가 보장되는 쌍방향적 논의 방식으로 전환되어야 한다.
- 학계 차원에서 이를 위한 심층적, 쌍방향적 논의를 촉진하기 위한 기제 중 하나가 2022년 한국교육행정학회가 추진하고 있는 (1) 교육행정학 연구방법론 핸드북 출판과 (2) 이를 위한 핵심적 과정 중 하나인 연차학술대회의 연구방법론 기획 세션이다.

[주제어] 실용적 질적연구, 본질적 질적연구, 근거이론적 방법, 실행연구, 사례연구, 이론, 맥락

---

* 본 발제문은 이번 연차학술대회에서 학문 후속세대들과 원활한 의사소통을 위해 필자가 기획 세션에서 단독/공동으로 발표하는 논문들("비판적 실재론의 교육행정학 연구방법론에 대한 함의; "근거이론적 방법의 활용 실태와 비판적 성찰")과 필자의 저서 "근거이론적 방법: 현장기반 이론 생성을 위한 질적연구방법(2020)"의 관련 내용을 발췌·요약·가공하여 별도로 작성·제공하는 것임을 밝혀둔다.

차 례

Ⅰ. 실용적 질적연구의 한 유형으로서 근거이론적 방법

1. 실용(설명)적 질적연구와 본질(해석)적 질적연구
2. 근거이론적 방법, 실용적 사례연구, 실행연구 간의 관계

Ⅱ. 「교육행정학연구」에 게재된 질적 연구 동향: 실태와 문제점

Ⅲ. 실용적 질적연구의 특징과 연구수행 논리

1. 실용적 질적연구의 특징
2. 실용적 질적연구의 연구수행 논리: 이론의 중층구조, 맥락, 일반화(이론화)
   가. 실용적 질적연구에서 맥락의 의미
   나. 실용적 질적연구의 일반(이론)화 논리에서 이론과 맥락 간의 관계
   다. 실용적 질적연구에서 상정하는 이론의 유형과 구조
3. 실용적 질적연구의 일반(이론)화 논리와 관련된 실천적 사례

Ⅳ. 근거이론적 방법(실용적 질적연구)을 활용한 연구수행의 실제 사례

1. 국내 근거이론적 방법 연구의 전형적 수행 사례 및 문제점
2. 근거이론적 방법 연구에서 코딩 패러다임의 발전적 활용 방향
   가. 코딩 패러다임의 발전적 활용 방향
   나. 해외 근거이론적 방법 활용 연구에서 연구결과 제시방식
3. 근거이론적 방법이 교육행정학 연구방법론 확장에서 가지는 의미

Ⅴ. 실용적 질적연구의 활성화를 위한 과제

※ **한국 근거이론연구회**에서는 매월 2주차 토요일에 온라인으로 진행되는 월례 모임을 통해 근거이론적 방법에 대한 학습과 회원들 간의 친목 도모를 하고 있습니다.

- 근거이론연구회 **카페**(cafe.naver.com/gtm2020)와 **블로그**(blog.naver.com/groundedtheory)에는 근거이론적 방법에 관심있는 학생들이 근거이론적 방법을 공부하며 많이 묻는 질문들과 참고할 만한 국내외 우수 논문 등 다양한 학습자료가 탑재되어 있습니다. 참고하시기 바랍니다.

Ⅰ. 실용적 질적연구의 한 유형으로서 근거이론적 방법

1. 실용(설명)적 질적연구와 본질(해석)적 질적연구

비교적 최근까지도 질적연구와 관련하여 우리 교육행정학계에서는 '질적연구는 일반화를 목적으로 하지 않는다' 또는 '이론적 틀을 가지고 질적연구에 접근해서는 안된다' 등의 전통적 관점이 무시못할 영향력을 행사하고 있었다. 즉 교육행정학계에서 질적연구는 "대개 구성(해석)주의(혹은 현상학적 관점)에 과학철학적 기반을 두고 연구의 초점이 개인 혹은 집단에게 맞추어지면서 각 개인 혹은 집단이 구성하는 '의미'를 중점적으로 탐구한다"라는 관점이 지배적이었던 것으로 생각된다. 이에 따라 우리 교육행정학계에서는 행정학, 사회학, 사회복지학, 간호학 등 다른 학문 분야와 비교해 볼 때 새로운 질적연구 접근방법(예컨대 근거이론적 방법, 실행연구 등)에 대한 관심이 상대적으로 미약했다(변기용 외, 2020). 즉 질적연구에도 다양한 접근방식이 있음을 인식하고, 연구목적에 따라 적절한 질적연구방법을 적용하려고 하기보다는, 질적연구방법 전체를 하나의 동일한 범주로 간주해 옴으로써 실천성을 중요시하는 응용학문으로서의 교육행정학이라는 학문적 성격에 부합하는 방식으로 질적연구의 다양한 유형들을 제대로 활용해 오지 못했던 측면이 없지 않았다(변기용, 2018). 예컨대 같은 질적연구방법이라 하더라도 일반화(이론 형성)를 명시적 목적으로 하는 '근거이론적 방법', 실용적 사례연구와 현상의 두터운 기술(thick description)을 통해 개인적·사회적 의미를 드러내는 것을 목적으로 하는 '내러티브 연구', '현상학적 연구', '문화기술지' 등은 연구의 목적과 접근방식이 다르다(Creswell, 2013; 권향원, 최도림, 2011). 따라서 질적연구를 연구방법으로 채택했다고 하더라도, 구체적 접근방식의 선택은 연구의 목적, 연구자가 가지고 있는 방법론적 친밀도 등에 의해 결정될 수밖에 없다. 본 세션에서 다루고 있는 '근거이론적 방법'은 실용적 질적연구 방법' 중 한 유형으로서 '이론'을 연구의 산출물로 삼고 있다는 점에서 특징적이다. 사실 이는 근거이론적 방법이 다른 질적연구방법에 비해 높은 융통성과 확장성을 부여받고 있는 가장 중요한 원인 중 하나라고 할 수 있다(권향원, 2016).

근거이론적 방법이 질적연구에서 차지하는 위치를 보다 명확히 이해하기 위해서는 질적연구 접근방식에 어떤 유형이 있는지 보다 구체적으로 살펴보는 것이 필요하다. 학자들마다 질적연구방법론의 분류방식이 다르긴 하지만, 현재 가장 널리 인용되고 있는 것 중의 하나는 Creswell(2013/2015)의 분류방식이 아닌가 한다. 그는 다양한 질적연구 접근방식들을 단순화하여 (1) 내러티브 연구, (2) 현상학적 연구, (3) 근거이론적 방법 연구, (4) 문화기술지, (5) 사례연구의 다섯 가지 접근방식으로 구분하고 있다. 하지만 필자의 생각으로는 Creswell(2013/2015)이 다섯 가지 질적연구 접근방식의 한 유형으로 제시하고 있는 '사례연구'의 경우 여타 다른 네 가지 질적연구의 유형과 병렬적으로 구분되기에는 문제가 있다. 즉 '연구방법으로서의 사례연구'에 대해서는 자신이 가지는 과학철학관에 따라 주요 학자들(예컨대, Stake, 1995 vs. Yin, 2014/2016)이 각기 다르게 해석하고 있기 때문이다. 따라서 효과적인 논의를 위해서는 먼저 이에 대한 충분한 이해의 공유가 이루어질 필요가 있다고 생각된다.

연구방법으로서의 사례연구와 관련하여 가장 많이 인용되는 저작 중의 하나인 Yin(2014/2016)은 사례연구를 "(1) 현상과 맥락의 경계가 명확하지 않은 상황 속에서, (2) 특정한 맥락 내에서 현재 발생하고 있는 현상에 초점을 두고, (3) 이를 특정한 맥락 속에서 밀착하여 그리고 총체적 관점에서 살펴봄으로써 복잡한 사회적 과정의 심층적 이해를 목적으로 하는 연구"라고 정의하고, 이를 세부적으로 (1) 설명적(explanatory), (2) 기술적(descriptive), (3) 탐색적(exploratory) 사례연구로 구분하고 있다. 한편 이러한 Yin의 견해와는 달리 Stake(1995)의 경우 사례연구의 유형을 '본질적 vs. 도구적 사례연구'로 구분한다. 이 때 본질적 사례연구(intrinsic case study)는 사례의 독특성을 강조하며 '사례 자체를 심도 깊게 이해하려는 것'을 연구의 목적으로 삼는다. 특히 그는 본질적 사례연구의 목적은 특수화(particularization)에 있지 일반화에 있는 것은 아니라고 주장한다. 반면 도구적 사례연구(instrumental case study)는 하나의 사례에서 도출된 지식(이론)을 다른 유사한 사례를 이해하려는 목적을 가지고 수행된다. 즉 사례연구를 통해 도출된 지식(이론)의 적용 범위가 해당 사례에 국한되는 것이 아니라, 다른 사례로 확장하려는 명시적 목적 의식(일반화)을 가지고 이루어지는 것이다. 이렇듯 연구방법으로서의 사례연구는 서로 다른 관점들(예컨대 구성/해석주의적 관점 vs. 후기실증주의적 관점)에 기초한 연구들을 포괄하는 매우 광범위한 개념으로 사용되고 있다

(Appleton, 2002).

〈표 1〉 질적연구의 일곱 가지 유형

구분	본질(해석)적 질적연구 (일반화가 직접적 목적이 아닌 질적연구)			실용(설명)적 질적연구 (일반화를 지향하는 질적연구)	
	(1) 내러티브 /생애사	(2) 문화 기술지	(3) 현상학적 연구	(5) 근거이론적 방법	(6) 실행연구
초점	개인의 인생을 탐색	문화공유 집단을 기술하고 해석	현상에 대한 개인의 경험들을 보편적 본질에 대한 기술로 축소하는 것 (현상학은 인지적 표상을 끌어내는데 이상적인 연구과정)	현장에서 나온 자료를 근거로 한 이론 개발	현실개선을 위한 지식의 개발과 실천적 적용
특징	소수의 인생, 스토리	장기간의 몰입적 참여관찰	주로 일반인이 접근/이해 하기 어려운 "소외된 집단"사람들이 자신의 경험을 (주관적으로) 어떻게 인지하는가를 분석 => 인지적 표상은 매우 개인적이며 객관적 사실과 항상 일치하는 것은 아님	이론적 샘플링 이론적 포화 실체이론의 생성	계획-실천-성찰-계획의 반복; 적용을 통한 이론의 타당성 검증
구분	(4) 본질적 사례연구			(7) 실용적 사례연구	
특징	• 현상과 맥락의 경계가 명확하지 않음 • 특정한 맥락 속에서 복잡한 사회적 현상과 과정의 심층적·총체적 이해				

주) 질적 연구의 일곱 가지 유형을 전형적으로 보여주는 논문들은 다음을 참조: 내러티브(남미자, 2013); 생애사(윤지혜, 2016); 문화기술지(이혜정, 1998); 현상학(Anderson & Spencer, 2002); 본질적 사례연구(서근원·변수정, 2014); 근거이론적 방법(정수영 외, 2021); 실행연구(변기용·백상현, 2020); 실용적 사례연구(강지은 외, 2020)

필자들은 사례연구에 대한 이러한 다양한 관점들 중에서 일단 Stake(1995)의 관점을 채택하여, 먼저 Creswell(2013/2015)이 제시한 다섯 가지 질적연구 접근방식 중 하나인 '사례연구'를 '본질적(해석적) 사례연구' vs '실용적(도구적/설명적) 사례연구[2)]'의 두 가지 유형으로 다시 세분화하고자 한다. 이와 함께 교육행정학을 포함한 사회과학

2) '도구적'이란 용어는 부정적 의미가 내포되어 있고, 또한 Greenwood & Levin(2007/2020)의 경우에는 다른 실행연구 접근방식과 구별되는 특징을 가진 자신들의 실행연구 방식을 '실용적(pragmatic)'으로 명명하고 있. 이를 참고하여 필자는 Stake(1995)가 사용한 '도구적'이란 용어보다는 '실용적'이란 용어를 사용하기로 한다. 이에 따라 이 발제문에서는 '본질적(해석적) 질적(사례)연구 vs. 실용적(설명적) 질적(사례)연구'란 용어를 사용하기로 한다.

연구에서 중요한 의미를 가지고 있지만(Greenwood & Levin, 2007/2020), 앞서 언급한 Creswell(2013/2015)의 다섯 가지 질적연구 접근방식에는 포함되지 않은 실행연구를 질적연구의 별도의 유형으로 포함하였다. 이러한 기준에 따라 필자는 질적연구를 다음의 일곱 가지 접근방식으로 분류하기로 한다: (1) 내러티브/생애사, (2) 문화기술지, (3) 현상학적 연구, (4) 본질적 사례연구, (5) 근거이론적 방법, (6) 실행연구, (7) 실용적 사례연구(<표 1> 참조).

물론 질적연구의 접근방식은 이보다 훨씬 더 복잡하게 분류될 수 있다. 하지만 필자는 본 절의 목적인 질적연구가 주로 어떤 방식으로 이루어지는가를 개괄적으로 파악하는 데는 이 정도 수준으로도 충분하다고 판단된다. 이렇게 단순화하여 분류하는 것이 별다른 체계 없이 질적연구의 모든 세부적 영역을 나열하는 것(예컨대, 김영천, 2012)보다는, 질적연구에 입문하는 초보자들이 주요 질적 연구방법의 개요와 특징을 명료하게 이해하는데 오히려 도움이 될 것이라고 생각하기 때문이다. 이러한 질적연구의 분류방식에 기초한다면 기존의 질적연구에 대한 지배적인 관점인 일반화를 직접적 목적으로 하지 않는 본질(해석)적 질적연구에는 내러티브/생애사, 문화기술지, 현상학적 연구와 본질적 사례연구가, 그리고 일반화를 지향하는 실용(설명)적 질적연구에는 근거이론적 방법, 실행연구, 실용적 사례연구가 포함될 수 있다.

2. 근거이론적 방법, 실용적 사례연구, 실행연구 간의 관계

앞 절에서 언급한 실용적 사례연구, 근거이론, 실행연구 등 세 가지 질적연구 접근방법의 특징을 요약하여 제시하면 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 실용적 사례연구, 근거이론, 실행연구의 특징 비교

구분	실용적 사례연구	근거이론적 방법	실행연구
특징	• '사례(Ragin, 1992)'를 연구대상으로 하는 연구 • 명시적으로 '맥락'의 역할을 강조; 특정한 맥락 속에서 개인적/사회적	• 현장에서 수집한 자료에 근거한 '이론' 생성이 가장 핵심적 목적임을 명시적으로 강조 • 이론적 샘플링, 지속적 비교분석과 성찰을 통한 이론적 포화, 이를 통	• 연구(사유)와 실행(실천)의 통합, 연구를 통한 현실의 개선이라는 강한 지향성 • "연구를 통한 실체이론 도출-실행-자료수집과 성찰-실체이론의 수

	현상을 총체적 관점에서 탐구 • 연구목적을 달성하기 위해 정성적 자료와 함께 정량적 자료도 함께 사용	한 실체이론의 생성과 이를 기반으로 다맥락적 범위에 범용적으로 적용될 수 있는 '중범위 이론'의 생성을 추구 • 당초 1967년 소개 당시 질적 연구 방법의 하나로 위치지워졌으나, 구성주의적 질적연구와는 많은 차이 * Glaser는 양적자료도 근거이론적 방법에서 사용 가능하다고 주장	정"의 순환적 피드백 사이클을 강조 • 연구수행과정에서 현장 이해당사자들의 참여를 명시적으로 강조; 연구는 연구자와 참여자간의 공동생성적 지식(실체이론) 창출의 과정 • 연구목적을 달성하기 위해 질적연구와 함께 양적 연구 방법도 함께 사용 가능
예시	Yin(2014/2016)	Strauss & Corbin(1990) 기노시타(2017)	Greenwood & Levin(2007/2020)

이렇게 보면 일견 실용적 사례연구, 근거이론적 방법과 실행연구의 구분이 간단한 것처럼 보인다. 하지만 필자가 볼 때 실제 적용과정에서는 여전히 이들 간의 구분이 어려운 경우가 적지 않다. 이는 다음의 두 가지 이유에 기인한다고 생각된다. 첫째 우리 학문 공동체에서는 사례연구란 용어가 (1) '질적 연구방법의 하나'로 인식되는 동시에, (2) '(연구대상으로서의) 사례에 대한 연구'로 혼용되어 사용되는 경우가 많기 때문이다. 아울러 정작 '사례'가 무엇을 의미하는 것인가 라는 기초적 질문에 대한 대답도 간단치 않다. 대개 사례연구 방법론 교과서(예컨대 Stake, 1995)에서 사례는 '경계가 있는 하나의 체제(a bounded system)' 정도로 매우 애매하게 정의되고 있기 때문이다. 사례가 무엇인지와 관련하여 Ragin(1992, 강은숙·이달곤, 2005:97-98에서 재인용)은 사례를 '경험성'과 '일반성' 정도라는 두 가지 차원을 교차시켜 <표 3>에서와 같이 네 가지 유형으로 제시하고 있다: (1) 발견 단위로서의 사례(예 개별 교육 정책), (2) 객관적 대상으로서의 사례(예: 학생, 교사, 교장, 학교), (3) 구성 단위로서의 사례(예: 학벌주의, 입시위주 교육, 그림자 교육 – Shadow Education, 비정규직 교사의 근무 경험, 위계적 교직 문화). (4) 관습적 단위로서의 사례(예: 전통적 학교 체제, 엘리트 고등교육체제, 평생학습체제).

〈표 3〉 사례의 의미에 관한 개념지도

사례에 대한 이해		일반성 정도	
		구체적(Specific)	일반적(General)
경험성 정도	경험적 단위 (empirical units)	(1) 발견 단위로서의 사례 (예: 세계체제, 지역사회, 개별정책, 권위적 성향 등)	(2) 객관적 대상으로서의 사례 (예: 개인, 조직, 가족, 회사, 도시 등)
	이론적 구성개념 (theoretical constructs)	(3) 구성단위로서의 사례 (예: 전제정치체제, 태러리즘 등)	(4) 관습적 단위로서의 사례 (예: 산업사회)

출처: 강은숙·이달곤(2005:98)

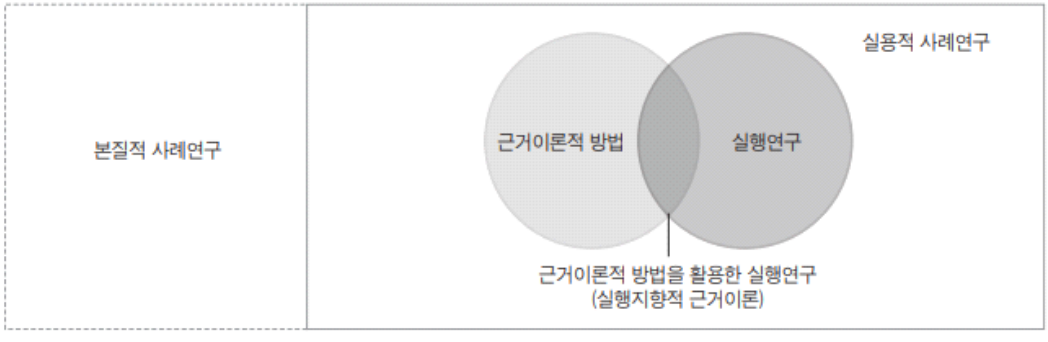
사례가 무엇인지를 이렇게 광범위하게 정의하고, 또한 ’사례에 대한 연구‘가 모두 사례연구라면 우리가 수행하는 대부분의 사회과학 연구에서 사례연구가 아닌 것은 거의 없다고 해도 과언이 아닐 것이다[3]. 즉 이런 관점에서 본다면 ’특정한 상황적 조건(맥락) 하에 존재하는 관심 현상(사회적 현상이나 현장의 실천적 문제)‘[이것이 바로 ’사례‘라고 할 수 있다]에 대해 연구하여 (실체)이론을 도출하는 것‘을 목적으로 하는 근거이론적 방법과 실행연구는 이러한 의미에서 실용적 사례연구와 그 경계가 매우 애매하게 될 수밖에 없다.

둘째, 위에서 살펴본 바와 같이 일견 개념적으로는 실용적 사례연구, 근거이론적 연구, 실행연구의 구분이 가능한 것처럼 보이나, 실제 연구를 수행하는 연구자들의 관점에서 보면 세 가지 접근방식의 차이가 애매한 경우가 종종 발생한다. 예컨대 단기간에 소규모로 수행되는 대부분의 개인 연구의 경우, 설령 초기 단계에서 연구자가 자신의

3) 특히 이론적 구성개념인 ‘구성단위로서의 사례’와 ‘관습적 단위로서의 사례’는 사실 구분하기가 쉽지 않다. Ragin(1992:9-11, 강은숙·이달곤, 2005:98에서 재인용)은 이와 관련 “...구성단위로서의 사례는 연구과정에서 만들어지는 구체적인 이론적 구성 개념으로 본다. 이 관점에서는 사례가 경험적으로 주어진 것은 아니며, 연구과정에서 점진적으로 모습을 갖추어 가는 것으로 본다. 여기에서는 이론적 구성 개념으로 이해되는 사례의 개념이 아이디어와 증거의 상호작용을 통하여 점진적으로 세련화된다...‘관습적 단위로서의 사례’는 일반적 구성개념이면서, 동시에 관련 학자들의 집합적인 공동노력과 상호작용의 산물로 보는 입장이다. 여기에서 이론적 범주는 주로 공동의 학술적 관심 때문에 존재한다. 각 연구자는 이론적 범주에 속하는 경험적 사례들을 연구할 수 있다. 이러한 관점에서 보면 사례는 사회과학자 공동체의 집합적 노력의 산물이며, 따라서 사회과학 연구를 수행하는데 있어서 지침이 되는 동시에 제약을 가한다”라고 설명하고 있다. 매우 애매한 설명이 아닐 수 없다.

연구방법을 근거이론적 방법이나 실행연구라고 지칭하더라도, 실제로는 '근거이론적 연구(예컨대 이론적 샘플링, 이론적 포화)'나 '실행연구(계획 – 적용 – 성찰 – 수정 계획 – 적용 – 성찰의 반복적 실행)'의 특징적 요소를 충분히 반영하는 단계까지는 연구가 진행되지 못하는 경우가 많다. 이 경우 결과적으로 당초 의도한 연구의 접근방식과 실제 수행된 연구의 접근방식 간에는 차이가 있을 수밖에 없다. 따라서 예컨대 이론적 샘플링과 이론적 포화의 단계에 도달하지 못한 대부분의 근거이론적 연구는 당초부터 실용적 사례연구를 표방한 연구와 별다른 차이가 없어지는 경우가 현실적으로 생기게 된다.

이상의 논의를 종합하여 이들 세 가지 연구방법의 관계를 좀 더 단순화하여 설명하면 다음과 같다. 먼저 <실용적 사례연구>는 일단 '이론화를 명시적 목적으로 수행되는 연구'를 가장 넓게 포괄하는 개념으로 볼 수 있다. 특히 실용(설명)적 사례연구의 특징이 "(1) 일반화를 목적으로 하되, (2) 현상과 맥락의 경계가 명확하지 않은 상황에서 사례를 통해 특정한 맥락에서 발생하는 사회적 과정의 심층적·총체적 이해를 목표로 하고 있다"고 본다면, 사실상 '근거이론적 방법'과 '실행연구'는 두 가지 접근방법 모두 이러한 '실용적 사례연구'의 특징을 기본적으로 공유하고 있다고 볼 수 있다.



[그림 1] 실용적 사례연구, 근거이론적 방법, 실행연구 간의 관계

다만 이에 더하여 두 가지 접근방법은 다음과 같은 추가적 특징을 가지고 있다. 즉 <근거이론적 방법>은 '이론적 표집과 지속적 비교를 통한 이론적 포화, 이를 통한 실체이론 => 중범위이론의 생성(이론적 통합)'이라는 특징을 명시적으로 가지고 있다.

한편, <실행연구>는 '현실 개선을 위한 현장밀착형 지식의 개발'이라는 명시적 목적과 함께, '(실체)이론 개발-적용-성찰-이론 수정'이라는 순환적 피드백 루프와 연구 수행과정에서 연구대상자의 참여를 강조'하는 추가적 특징을 가지고 있다고 이해할 수 있다. 이상의 논의를 바탕으로 실용적 사례연구, 근거이론적 방법, 실행연구 간의 관계를 도식화하여 제시하면 [그림 1]과 같다.

II. 「교육행정학연구」에 게재된 질적 연구 동향: 실태와 문제점

아래에 제시된 <표 4>에서 나타나는 흥미로운 발견사항 중 하나는 「교육행정학연구」에 이제까지 게재된 논문들을 본 발제문에서 제시하고 있는 '본질적 vs. 실용적 질적연구'라는 질적연구에 대한 새로운 관점으로 분석하는 경우, 일반(이론)화를 목적으로 하는 실용적 질적연구가 전통적 관점의 본질적 질적연구보다 오히려 더 많이 수행되고 있다는 사실이다.

〈표 4〉「교육행정학연구」 게재 논문의 연구방법별 동향(1983~2022)

연구영역	1983-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2022	계
양적 연구	6(11.32%)	91(30.54%)	239(36.38%)	286(47.59%)	52(35.62%)	**674(38.40%)**
질적 연구 (2010~2019)	0(0.00%)	5(1.68%)	50(7.61%)	101(16.81%)	33(22.60%)	**188(10.71%)**
2017~2022.6)	-	-	-	**36 (100%) ('17~'19)**	**33 (100%) ('20~'22.6)**	**69 (100%) ('20~'22.6)**
본질적	n/a	n/a	n/a	9(25.0%)	11(33.33%)	20(28.99%)
실용적	n/a	n/a	n/a	16(44.44%)	20(60.60%)	36(52.17%)
기타	n/a	n/a	n/a	11(30.56%)	2(6.06%)	13(18.84%)
문헌연구	47(88.68%)	196(65.77%)	356(54.19%)	196(32.61%)	58(39.73%)	**853(48.60%)**
혼합연구	0(0.00%)	6(2.01%)	12(1.83%)	18(3.00%)	3(2.05%)	**40**(2.28%)
총계	**6(100%)**	**96(100%)**	**289(100%)**	**601(100%)**	**146(100%)**	**1,755(100%)**

*주: 김병찬·유경훈(2017: 188)의 <표 7>을 기초로 하되, 해당 논문의 분석기간을 넘어서는 2017~2022.6월 기간 동안 게재된 논문은 연구자들이 추가로 검색하여 자료를 업데이트하여 작성하였음.

<표 4>에 따르면 2017~2022년 사이에 게재된 전체 질적 연구 논문 69편 중에서 본질적 질적 연구로 명확히 분류될 수 있는 논문은 20편(28.99%), 실용적 질적 연구는 36편(52.17%)으로 나타나고 있다[4]. 즉 실제 연구를 수행하는 방식으로 볼 때 '이해'를 목적으로 하는 본질적 질적 연구보다 '설명'을 목적으로 하는 실용적 질적 연구가 오히려 더 많이 수행되고 있다는 것이다. 교육행정 현상의 실태(문제점)와 해당 문제점이 나타난 이유(영향 요인)를 정확히 파악하는 것이 (응용지향성이 강한) 교육행정학의 주된 연구 질문이기 때문에, 결과적으로 '설명'에 초점을 둔 실용적 질적 연구가 많아질 수밖에 없는 것이 아닌가 추측해 볼 수 있다.

하지만 이와 같은 현장에서의 연구수행 실제와는 달리 현재 우리 교육학계에서 주로 사용하는 연구방법론 교과서(조용환, 1999; 김영천, 2012; 유기웅 외, 2018 등)에서는, 여전히 과거의 구성(해석)주의 혹은 현상학적 관점에 입각하여 수행되는 '본질(해석)적 질적 연구'에 치우쳐 질적 연구방법론을 설명하고 이에 따라 학문 후속세대들을 교육하고 있다. 이른바 연구방법론 교육과 연구수행의 실제 간에 상당한 괴리가 나타나고 있는 것이다. 이러한 현재의 상황은 제대로 된 (실용적) 질적 연구방법론 교육을 받지 못한 상태에서 학문 후속세대들이 연구를 수행할 수밖에 없는 아이러니한 상황으로 내몰고 있다. 학문 후속세대에 대한 체계적 연구방법론 교육이라는 측면에서 이는 큰 문제가 아닐 수 없다.

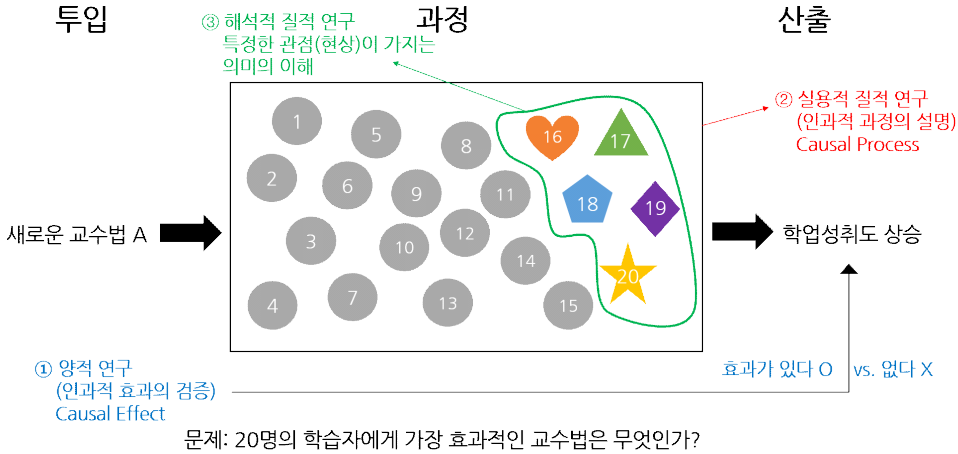
4) 본 논문 작성을 위한 분류 작업을 위해 '실용적 vs. 본질적 질적 연구의 차이'에 대해 상세히 기술한 (1) 필자가 저술한 단행본을 읽고, (2) 필자가 개설한 관련 대학원 강좌를 수강한 경험이 있는 박사과정생 3명과 석사과정생 1명 등 총 4명으로 하여금 2017년부터 2022년 6월까지 「교육행정학연구」에 출판된 질적 연구 논문 69편을 일단 각자 분석한 후 그 결과를 가지고 분류한 기준과 근거에 대해 토론하였다. 분류기준은 (1) 연구목적; (2) 다중적 실재에 대한 입장; (3) 이론적 샘플링과 포화 등 주요 기법에 대한 입장 등 3가지를 주로 활용하였다. 분석 결과 69편의 분석대상 논문 중 분석에 참여한 4명 모두 '실용(설명)적 질적 연구'라고 분류한 논문은 31편, '본질(해석)적 질적 연구'라고 분류한 논문은 14편이었다. 총 4명의 참여 학생들의 분류결과가 서로 다른 논문 수는 총 69편 중 25편이었는데, 이 중 3:1로 의견이 갈린 논문은 11편(실용적 질적 연구 5편 + 본질적 질적 연구 6편), 총 4명의 학생 중 2명의 학생만 어느 한쪽으로 분류한 논문 등 판단 곤란에 해당하는 논문 수는 13편이었다. 본 연구에서는 일단 이 중 3:1 이상의 의견 합치를 보인 논문만 해당 유형으로 논문을 분류하여 표를 작성하였다. 실용적 vs. 본질적 질적연구로 분류된 논문들의 예시는 발제문 말미에 첨부된 [부록 1]을 참조.

Ⅲ. 실용적 질적연구의 특징과 연구수행 논리

1. 실용적 질적연구의 특징

실용적 질적 연구는 본질(해석)적 질적 연구와는 다르다. 이제까지 교육행정학계에서 지배적 관점으로 자리잡고 있었던 본질(해석)적 질적연구는, 대개 구성(해석)주의/현상학에 철학적 기반을 두고 각 개인 혹은 집단이 구성하는 '개인적·사회적 의미'를 중점적으로 탐구한다는 관점을 가지고 있었다. 이런 상황 속에서 (교육)행정학이라는 학문적 성격에 맞도록 질적연구의 보다 다양한 유형들을 (교육)행정 문제 해결에 보다 적극적으로 활용하고 있지 못하고 있다는 비판의 목소리가 지속적으로 제기되어 왔다(예컨대 김승현, 2008; 변기용, 2018). 특히 변기용(2018)은 패러다임적 개념에 기초한 기존의 양적 및 질적 연구의 엄격한 구분과 이에 따른 연구방법론 적용의 경직성을 강하게 비판하면서, "질적 연구는 구성(해석)주의적 관점뿐만이 아니라 다양한 탐구 패러다임(예컨대, 실용주의, 비판적 실재론 등)에 기초하여 수행될 수 있다"고 주장하고 있다. 즉 구성(해석)주의에 기반한 본질(해석)적 질적연구가 일반화보다는 두터운 묘사(thick description)를 통해 관심 현상(제도)이 가지는 개인적·사회적 의미를 생생하게 드러내는데 목적이 있다면, 실용적 질적연구는 일반화를 목적으로 관심 현상이 발생하는데 영향을 미친 요인들과 그들 간의 관계(인과적 메카니즘 = 발생기제 = 이론)를 체계적으로 설명하는데 가장 큰 특징이 있기 때문이다.

즉 실용적/설명적/도구적 사례연구(pragmatic/explanatory/instrumental case study, 변기용, 2020a; Yin, 2014; Stake, 1995)에서는 기존의 구성(해석)주의에 기반한 질적연구와는 달리, 양적 연구에서 설명되지 않고 남겨진 인과적 과정을 연구자의 지속적인 성찰과 치밀한 추론 과정을 통해 제시하는 데 주된 목적이 있다. 양적 연구가 '비교적 단순한 인과적 효과(causal effect)'의 설명에 관심을 갖는다면, 실용적 질적 연구는 '복잡한 인과관계(causal process)의 규명'이 우선적인 연구 관심이라는 점이 특징이다. [그림 2]는 양적연구 및 본질적 질적연구와 대비되는 실용적 질적연구의 연구목적과 전형적 연구문제를 명확히 구분하여 제시하고 있다.



[그림 2] 양적 연구 및 실용적 vs. 본질적 질적 연구의 주요 역할*

*주) 양적 연구, 실용적 vs. 본질적 질적 연구의 목적과 전형적 연구문제

1. **[양적 연구]** 인과적 효과(causal effect)의 검증 ⇒ 새로 도입된 교수법이 학생들의 학업성취에 효과가 있는가?
2. **[실용적(설명적) 질적 연구]** 인과적 과정(causal process)의 설명 ⇒ 새로 도입된 교수법이 학업성취 효과를 거두는 데 작용하는 주요 요인과 그들 간의 관계는 어떠한가?
3. **[본질적(해석적) 질적 연구]** 특정한 관점(현상)이 가지는 (개인적·사회적) 의미의 이해 ⇒ 통상적 학생들에게 소위 '효과적인 교수법'은 소외계층 학생들(예컨대 다문화 가정 학생 등)에게는 어떻게 받아들여지고 있는가?('다중적 실재'의 강조)

특히 본질(해석)적 질적연구와 비판적 실재론에 기반한 실용(설명)적 질적연구(변기용, 2020) 간 가장 두드러진 차이가 나는 지점은 실용적 질적연구의 하나인 근거이론적 방법의 가장 핵심적 특징이라고 할 수 있는 '이론적 샘플링(theoretical sampling)'과 '이론적 포화'(Strauss & Corbin, 2009)라는 개념의 적용 부분이라고 할 수 있다. 즉 이 개념이 "자료의 수집과 분석 => 최종 연구결과의 도출 과정에서 어떻게 적용되는가?"라는 점이 두 질적 연구에서 가장 특징적인 차이가 나타나는 지점이다. 실용적 질적연구(예컨대 근거이론적 방법)는 관심현상이 발생되고 있는 특정한 맥락을 넘어 보다 범용적 맥락에 대한 적용(일반화)을 목적으로, 새로운 개념의 생성과 개념과 개념 간의 관계 구조화를 통해 특정한 관심 현상을 발생시키는데 영향을 미친 요인들과 그들 간에 존재하는 구조적 관계(실체 이론)를 발견하는 것을 주된 목적으로 수행된다.

따라서 연구자가 발견한 개념(범주)의 적절성과 개념(범주)들 간의 구조적 관계에 대한 연구자의 주장이 충분한 근거를 가지게 될 때(이론적 포화)까지 필요한 정보를 목적적으로 수집하는 활동(이론적 샘플링)을 지속한다. 이러한 과정은 필요한 정보를 가장 많이 가지고 있을 것으로 생각되는 '면담참여자의 선정'과 '추가적 자료 수집·분석 작업을 통해 연구자가 주장하는 개념(범주)과 개념(범주)들 간의 구조적 관계에 대한 충분한 근거가 확보될 때(이론적 포화)'까지 지속된다. 이는 구성(해석)주의에 기반한 질적 연구에서 주로 사회적으로 소외된 집단의 인식과 경험을 두터운 기술과 생생한 묘사를 통해 있는 그대로 드러내는 '감성적 포화'를 추구하는 것과는 대조적이다. 또한 본질(해석)적 질적연구가 판단중지 혹은 태도 변경(이남인, 2005)을 통해 연구참여자(내부자)의 입장을 있는 그대로 이해하는 것을 연구자의 주된 역할로 보는 것과는 달리, 실용(설명)적 질적연구는 권향원·최도림(2011)이 주장하는 바와 같이 "우리의 지식의 근원은 '기존에 가지고 있던 선행지식과 경험을 통해 얻은 관찰과의 변증법적 상호작용'에서 온다고 가정"한다. 따라서 이러한 입장에서는 "선행연구나 개념의 분석 없이 백지상태로 연구에 임한다는 것은 현실적으로 불가능할 뿐만 아니라, 이렇게 철저하게 비구조적인 연구는 무작위적이고 형체가 없는 것으로 전락되어 버릴 가능성이 농후한 것으로 비판"한다. 대신 실용(설명)적 질적연구에서는 연구자가 가지고 있는 기존의 지식과 경험을 '이론적 민감성(theoretical sensitivity)'으로 인정하고, 이를 바탕으로 충분한 근거가 확보될 때까지 필요한 정보(지식)를 수집하고 이를 기존 지식(이론)과 비교 성찰하면서 기존에 알려진 지식(이론)의 타당성을 지속적으로 정련·발전시켜 나가는 '과정으로서의 이론'의 관점을 유지하는 것을 연구자의 바람직한 태도로 본다[5]. 이상의 논의를 바탕으로 구성(해석)주의에 기초한 본질(해석)적 질적 연구와 비판적 실재론(실용주의)에 기반한 실용(도구)적 질적연구의 차이를 요약적으로 제시하면 <표 5>와 같다.

---

5) 여기에서 유념해야 할 점은 '본질적 질적 연구(예컨대 내러티브, 생애사, 문화기술지 등) vs. 실용적 질적 연구(근거이론적 방법, 설명적 사례연구 등)'의 구분은 학문 후속세대 등에 대한 질적 연구 방법론 교육을 위해 각 접근방법의 이상형적 특징을 유목화하여 제시한 분류 유형에 불과한 것이라는 점이다. 따라서 실제 수행되는 연구에서는 이러한 상호 배타적인 분류 유형들의 요소가 서로 혼합되어 활용되는 경우(예컨대 응용 문화기술지)가 많을 것이다. 이는 오늘날까지 이어지고 있는 "설명(Erklären)과 이해(Verstehen)로 대별되는 자연과학과 사회(인간)과학 간 연구목적의 차이가 과연 명확하게 구분될 수 있는가?"와 같은 해묵은 논쟁과도 맞닿아 있다(Schwandt, 2000).

〈표 5〉 본질(해석)적 vs. 실용(도구)적 질적 연구의 특성 비교

구분	본질(해석)적 질적 연구	실용(설명)적 질적 연구
과학 철학적 기반	• 구성(해석)주의 • 현상학	• 실용주의(Pragmatism) • 비판적 실재론(Critical Realism)
연구 목적	• 관심 현상의 '의미' 이해 • 사회 문제의 의미를 생동감 있게 '드러내는 것'이 목적(사회적 이슈화)	• 관심 현상에 대한 설명: 현상 발생을 초래한 영향 요인과 그들 간의 구조적 관계의 발견 • 지나치게 특수한 관점(맥락)보다는 다맥락에 걸친 일반화된 지식(중범위 이론) 창출이 목적
실재 (이론)를 보는 관점	• 연구참여자(내부자)의 입장을 최대한 존중 • '다중적 실재'를 가정 (경쟁하는 두 가지 이론은 관점에 따라 둘 다 옳을 수 있음)	• 다중적 실재보다는 '연구자가 설정한 목적'에 따라 잠정적으로 타당한 (오류가능한) 실재를 가정(예컨대 A대학에서 가장 효과적인 프로그램 운영방법의 탐색) • Judgmental Rationality(판단적 합리성): 경쟁하는 두 가지 이론의 비교우위적 타당성은 판단될 수 있고, 판단되어야 함)
주요 기법과 연구자의 태도	• 두터운 기술과 생생한 묘사 ('감성적 포화'); 문학적 글쓰기 + 내러티브 활용 • 연구참여자(내부자)의 입장을 있는 그대로 '이해'할 수 있는 연구자의 기존 관념(이론)에 대한 '판단중지'가 필요	• 이론적 샘플링 + '이론적 포화'; 지속적 비교와 성찰; 연구목적에 따라 '분석 초점자' 설정 • 판단중지를 통해 연구참여자(내부자)의 입장을 있는 그대로 이해하기 보다, (1) 연구자의 기존 지식과 경험(이론적 민감성)을 바탕으로 필요한 정보(지식)를 수집하고 비교 성찰하면서 기존에 알려진 지식(이론)의 타당성을 지속적으로 정련·발전켜 나가는 '과정으로서의 이론'의 관점 유지
예시적 사례	• 본질적 사례연구(Stake, 1995) • 내러티브, 생애사, 문화기술지 • 현상학	• 도구적 사례연구(Stake, 1995)/설명적 사례연구(Yin, 2014) • 근거이론적 방법(기노시타, 2013/2017; Strauss & Corbin, 1990) • 실용적 실행연구(Greenwood & Levin, 2007)

*주: 변기용 외(2022: 704)의 <표 1>을 일부 수정하여 제시함

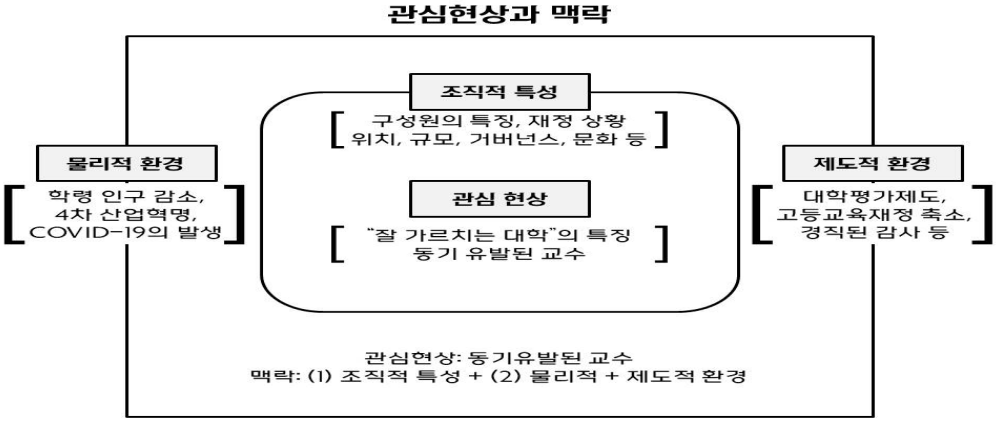
이러한 두 가지 질적연구 접근방식의 차이점을 감안할 때, 실용적 질적연구는 "양적연구와 질적연구로 대별되는 이분법적 구도 속에서 양적 분석을 실증주의에 일치시키고, 질적 연구를 해석적 입장에서만 이해하는 폐쇄적 관점(김승현, 2008)"을 취해 온 그간 교육행정학계의 방법론적 논의의 한계를 극복할 수 있는 중요한 돌파구를 제시해 줄 수 있을 것으로 생각된다.

2. 실용적 질적연구의 연구수행 논리: 이론의 중층구조, 맥락, 일반화(이론화)

가. 실용적 질적연구에서 맥락의 의미

실용적 질적연구를 수행할 때 맥락(context)은 (1) 연구설계 단계에서 관심현상을 발생시키는 상황적 조건의 설정 그리고 (2) 해석 단계에서 일반화를 위한 범위 설정 등과 관련하여 매우 중요한 의미를 가진다. 이를 이승희 외(2020)가 수행한 ”잘 가르치는 교수의 특징과 영향요인: A대학 사례연구“를 통해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 해당 연구에서 연구자가 탐색하고자 하는 <관심 현상>은 [그림 3]에서 볼 수 있듯이 ‘잘 가르치는 교수(의 특징)’이고, 연구에서 밝혀내고자 하는 탐구의 주요 초점은 ‘잘 가르치는 교수‘ 라는 관심현상을 초래한 원인(인과적 메카니즘 = 실체 이론 = 잠정 이론 = 가설)이다. 이때 분석 범위(맥락 = 일반화 범위)는 관심 현상에 영향을 미치는 공통적인 특성(맥락 = 조직적·환경적 특성: ① 위기의식 전혀 없음 + ② 철저히 연구에 맞추어진 교수 평가 및 보상체제 + ③ 교수 중심 거버넌스 등 + ④ 대학에 대한 정량지표 위주의 형식적 교육부 평가)을 가진 연구중심대학들이다. 이러한 복수의 연구중심대학들(분석범위 = 맥락 = 일반화 범위) 중에서 연구자는 시간과 자원의 제약 속에 구체적 연구대상으로 A 대학만을 선정하여 연구를 위한 자료 수집 범위를 한정한 것이다. 하지만 이 연구에서 연구자들이 연구중심대학이라는 맥락을 분석범위로 설정할 때는, 연구가 비록 A 대학만을 대상(분석 대상)으로 수행되지만 도출된 연구결과는 A 대학과 유사한 속성을 가지는 다른 엘리트 연구중심대학(분석범위 = 맥락 = 일반화 가능성)에도 적용될 가능성이 크다고 생각했을 것이다. 왜냐 하면 A대와 S/Y대는 차이나는 부분이 있기 때문에 연구의 발견사항이 물론 그대로 적용(일반화)되기는 어렵겠지만, 핵심적인 발견사항(발견된 통찰력 = 예컨대 ”교육경시 문화는 당초 잘 가르치는데 관심이 있던 교수들도 교육에 관심이 없어지게 만든다“)은 다른 연구중심대학들에도 그대로 적용될 가능성이 크다고 본 것이다. 즉 이승희 외(2020)와 같은 연구를 하는 경우 <맥락>은 관심 현상(사건)을 발생시킨 기제의 작동 방식에 영향을 미치는 주어진 (1) 조직의 특성(내부적 조건)과 (2) 물리적 환경/제도(외부적 조건)라고 할 수 있다. 이 때 연구대상인 ’사례‘는 (1) 관심현상과 + (2) 맥락으로 구성된다. 본 발제문에서

말하는 사례연구란 이러한 ’사례에 대한 연구‘를 지칭하는 것이다([그림 3] 참조).



[그림 3] 사례의 구성요소: (1) 관심 현상 + 맥락(‘일반화 범위’)

표준적 실증주의 과학관에 기초한 양적연구에서는, 대체로 맥락을 사상하고 사례들의 평균을 취하기 때문에 획득된 지식을 현실적 맥락에 적용할 때 그 타당성이 현저히 줄어들 수밖에 없다(변기용, 2018). 양적연구에서는 보편이론을 창출하기 위해 대개 맥락을 사상시키거나, 혹은 맥락의 영향을 최소화하기 위한 연구방법을 의식적으로 사용한다. 이에 따라 맥락은 최소화, 제거, 극복되어야 할 성가신 것이 되어 버린다(최병선, 2006). 반대로 학습과 일반화에 대한 가능성을 부인하는 과도한 해석주의, 구성주의, 포스트 모더니즘적 질적연구 접근방식에서는 맥락을 연구자가 사람들의 삶의 의미를 이해하는데 있어 반드시 필요한 것으로 간주한다. 하지만 이런 관점이 지나치게 될 경우, 모든 지식들이 맥락 특수화된 것이라고 주장하며 질적연구를 통해 도출한 지식을 범용적 상황에 적용한다는 의미의 일반화에 부정적 입장을 취하는 인식론적 상대주의로 흐를 우려도 없지 않다(Greenwood & Levin, 2000).

하지만 위에서 설명한 바와 같이 실용주의(혹은 비판적 실재론)적 과학관에 기반한 실용적 질적연구는 두 견해 간의 중간 지점을 취하고 있다. 즉 실용적 질적연구에서는 맥락을 ‘중범위 수준’의 인과적 설명(Merton, 1996)으로 가는 통로라고 설명하고 있다. 예컨대 Greenhalgh & Manzano(2021)는 특정한 상황에서 구체적으로 무엇이 맥락을

구성하는지에 대해 일반화하는 것은 불가능하지만, 결과를 산출하기 위해 맥락이 인과적 메카니즘(발생기제)들과 어떻게 상호작용하는지에 대해 (어느 정도) 일반화된, 중범위 수준의 인과적 설명을 만들어 내는 것은 가능하다고 설명한다. 따라서 실용적 질적연구에서는 보편이론을 추구하는 양적연구나 특수이론을 추구하는 본질적 질적 연구와는 달리, 주어진 맥락에서 타당성을 가지는 중범위 이론 생성을 목표로 연구의 분석범위('맥락' - 일반화의 범위)를 설정하는 것이 매우 중요하다. 이것이 바로 실용적 질적연구에서 특정한 현상(사건)을 발생시키는 인과적 메카니즘(이론)을 반드시 '맥락'과 연계하여 논의할 수밖에 없는 이유인 것이다.

나. 실용적 질적연구의 일반(이론)화 논리에서 이론과 맥락 간의 관계

그렇다면 근거이론적 방법과 같은 실용적 질적연구에서 이론(일반)화는 어떻게 이루어지고 여기서 맥락이 담당하는 역할은 무엇일까? 실용주의(혹은 비판적 실재론)에 기반한 실용적 질적연구에서는 (1) 특정한 상황적 조건(맥락) 하에서 작동할 것으로 생각되는 다중적이고, 역동적으로 변화하는 관계들로 구성된 (2) 발생기제(인과적 메카니즘 = 이론)를 도출(심층적으로 이해)하는 것을 궁극적 목적으로 한다. 비판적 실재론에서 말하는 소위 '발생기제(인과적 메카니즘 = 이론)'가 활성화되는 경우 특정한 현상(사건)을 발생시키지만, 이것이 활성화되는지 여부 혹은 활성화되었을 때 어떤 구체적 결과가 나타날 것인지는 상황적 조건(맥락)에 달려있다. 즉 실용주의(혹은 비판적 실재론)에 기반한 실용적 질적연구의 핵심적 요소 중 하나는 주어진 맥락에서 관심 현상에 영향을 미친 인과적 메카니즘(발생기제 = 이론)을 밝혀내는 것 뿐만 아니라, 특정한 맥락에서 발견된 특정한 인과적 메카니즘이 다른 맥락(상황적 조건)에서는 어떻게 작동하는지를 경험적 연구를 통해 확인하는 것에 있다.

이를 <표 5>에 제시된 구체적 사례를 가지고 설명하면 다음과 같다. 예컨대 자연과학 영역의 연구주제인 '자기장'이란 현상을 발생시키는 인과적 기제는 소위 '다이나모 이론'이다(우주 속에 존재하는 다른 천체의 영향 혹은 지구의 외핵을 이루는 물질이 가지는 인과적 힘과 경향성을 기초로 자기장 발생을 설명). 여기서는 사실상 '우주'라는 하나의 맥락만이 존재하며, 이에 따라 자연과학에서 제시하는 자기장을 발생시키는

기제에 대한 설명(다이내모 이론)은 (나중에 후세대 연구자에 의해 수정될 지언정 해당 시점에서는) 일종의 '보편이론'으로 받아들여진다. 한편 이를 '충치의 발생'이라는 또 다른 자연과학의 연구문제와 비교하여 설명해 보면 다음과 같은 차이를 볼 수 있다. 충치가 발생되는 이유(발생기제 = 이론)는 부패 박테리아의 활동이다. 하지만 부패 박테리아의 활성화 정도는 개인의 체질과 단 것을 먹지 않는 식습관과 문화 등('맥락' = 상황적 조건 = 일반화 범위)에 따라 달라질 수 있다. 즉 사실상 하나의 맥락만이 존재하는 '자기장의 발생'과는 달리 '충치의 발생'에서는 인과적 기제(이론 = 발생기제)의 작동방식에 차등화된 영향을 미치는 상이한 맥락이 존재한다. 하지만 현실적으로 부패 박테리아 활성화 정도는 거의 대부분의 인체에 대해 매우 유사하게 작동할 것이기 때문에, 맥락의 차이(예컨대 개인별 체질)가 이론(발생기제)의 작동 결과(이론의 타당성)에 미치는 영향은 매우 제한적일 것이다.

다음에는 '잘 가르치는 교수는 어떻게, 왜 만들어지는가?'라는 사회과학(교육행정학)의 중요한 연구문제(이승희 외, 2020)와 관련해서 동일한 질문을 던져보자. 이 때 흔히 생각할 수 있는 원인(이론 = 발생기제)은 (1) 내적 동기(자아효능감; 자기 만족) 혹은 (2) 외적 동기(승진 + 금전적 인센티브) 등이 될 수 있을 것이다. 이 두 가지 이론(발생기제) 모두 '무엇이 잘 가르치는 교수가 되게 하는가?'라는 질문에 대한 유의미한 답을 제공할 수 있겠지만, 특정한 이론(인과적 메카니즘 = 발생기제)이 특정한 대학에서 실제 '잘 가르치는 교수'라는 현상의 발현을 얼마나 잘 설명할 수 있을 것인가는 상황적 조건('맥락')에 따라 달라질 가능성이 매우 크다. 예컨대 대규모 연구중심대학의 맥락(연구에 치중한 교수 업적 평가제도 + 교육 경시 문화 + 교수 중심 거버넌스 등)(이승희 외, 2020)에서 작동하는 발생기제(이론)와 소규모 교육중심대학의 맥락(교육 중심 교수 업적 평가제도 + 교육을 최우선시하는 문화 + 위기를 극복하면서 교수들 간 형성된 끈끈한 공동체 문화)을 가지는 한동대 사례연구(변기용 외, 2015)에서 '잘 가르치는 교수'를 만드는 발생기제의 작동방식(이론적 설명)은 매우 다르다. 즉 "잘 가르치는 교수는 어떻게 만들어지는가?"라는 사회과학의 연구문제에 있어서는 앞서 언급한 두 가지 자연과학의 연구문제와는 달리 이론(발생기제)의 작동방식에 영향을 미치는 다양한 맥락(예컨대 교육중심 vs. 연구중심대학; 대규모 vs. 소규모; 위기에 대한 엄중한 인식 vs. 위기에 대한 인식이 전혀 없음)이 존재하며, 이러한 맥락의 차이에 따라 동일한 이

론(발생기제 = 인과적 메카니즘)(예컨대 금전적 인센티브 혹은 자발적 내적 동기)이 같은 방식으로 작동하지 않을 가능성도 그만큼 커지는 것이라고 볼 수 있다. 따라서 실용적 질적연구의 목표는 "특정한 맥락에서 작동하는 인과적 메카니즘(이론 = 발생기제)이 유사한 맥락에서도 작동하는지(혹은 특정한 맥락에서 작동했던 인과적 메카니즘이 왜 다른 유사한 맥락에서는 작동하지 않는지)"를 확인함으로써, 특정 맥락에서 발견한 인과적 메카니즘(이론 = 발생기제)이 다른 맥락에도 전이가 가능한지(trasferability)를 확인하는 것('중범위 이론'의 탐색)이 되는 것이다.

〈표 6〉 현상, 발생기제와 맥락

현상	이론 (발생 기제)	맥락
자기장	지구 자체의 특성과 다른 천체의 영향 (다이내모 이론)	**우주**(사실상 하나의 맥락만이 존재)
충치	부패 박테리아의 활동(박테리아 이론)	**개인의 체질; 식습관**(다수의 맥락이 존재하지만, 맥락의 차이가 발생기제가 작동하는데 영향을 미치는 범위는 매우 제한적 =〉 부패 박테리아는 대부분의 인체에 대해 매우 유사하게 활동)
잘 가르치는 교수	내적 동기 이론 (자아효능감; 자기 만족) 외적 동기 이론 (승진 + 금전적 인센티브)	**(1)조직 특성**(연구중심 vs. 교육중심 대학; 교육 경시 vs. 교육중시 문화; 교수 업적 평가 제도의 시행방식)과 **(2) 환경적 특성**(구조조정이란 위기상황에 대한 인식) [매우 다양한 맥락이 존재; 맥락에 따라 동일한 발생기제(예컨대 금전적 인센티브 혹은 자발적 내적 동기)가 같은 방식으로 작동하지 않을 가능성이 매우 높음]

요약하자면 실용적 질적연구에서 관심 현상(사건)을 발생시키는 인과기제(이론 = 발생기제)를 탐색한다는 것은 개념적·논리적으로 다음의 두 가지 요소로 구성되어 있다고 할 수 있다: (1) 잠정이론(발생기제 = 인과적 메카니즘)의 탐색, 즉 연구자가 관심을 가지는 현상이 왜 발생되었는지, 그 고유한 인과적 메카니즘을 파악하는 것, 동시에 (2) 탐색한 이론(인과적 메카니즘 = 발생기제)의 작동방식에 영향을 미치는 주어진 상황적 조건(맥락)을 파악하는 것. 이를 감안할 때 근거이론적 방법과 같은 실용적 질적연구에서 인과적 메카니즘(이론 = 발생기제)을 탐색하는 연구는 다음 두 가지 방식으로 이루어질 수 있다: (1) <잠정 이론(발생기제 = 인과적 메카니즘)>과 <상황적 조건>을 동시에 탐색하는 연구: 이는 해당 주제(관심 현상과 사건)에 대해 거의 연구가 이루

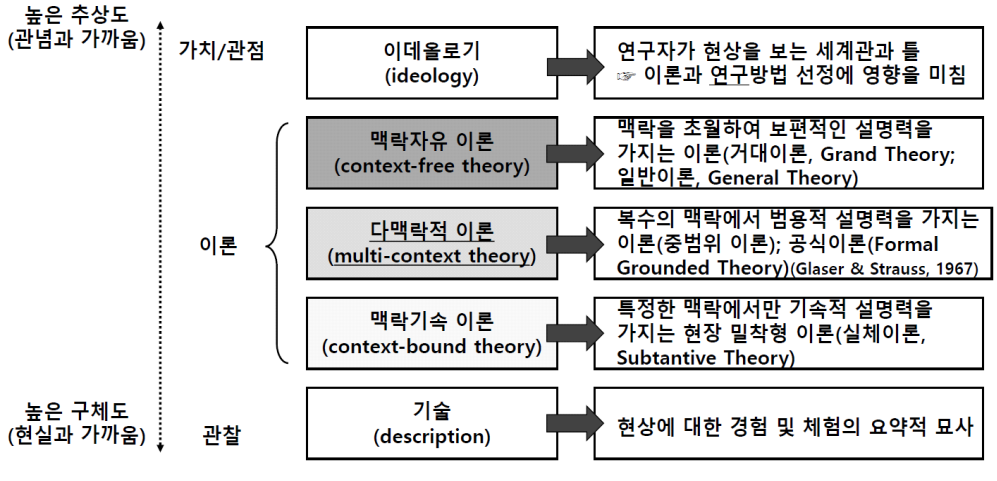
어지지 않은 상태에서 수행되는 탐색적 연구의 형태를 띠게 될 것임; (2) 이와는 달리 (1)에서 탐색한 잠정 이론(발생기제)이 다른 상황적 조건(맥락)에서도 ”작동하는지“ 혹은 ”작동하지 않는지“, 그리고 ”그 이유는 무엇 때문인지(어떤 중재요건이 충족될 때 해당 발생기제가 작동하게 되는지)“를 탐색하는 연구가 있을 수 있다. 이는 설명적, 이론 확인적 연구가 될 수 있을 것이다. 전자의 경우 아래 <표 7>의 첫 번째 범주의 연구들이 될 것이고, 후자의 경우 두 번째 범주의 연구들이 될 것이다. 전자의 경우 특정한 관심 현상(사건)을 초래한 잠정 이론(발생기제)과 이 것이 작동한 상황적 조건(맥락)을 초동적으로 탐색하는 것, 후자의 경우 특정한 상황적 조건(맥락)에서 발생한 특정한 이론 (발생기제, 예컨대 미국의 상황에서 탐색한 ’감성적 리더십‘ 이론)이 어떤 상황적 조건 하(미국의 맥락)에서 작동하고 어떤 조건 하(한국의 맥락)에서는 작동하지 않는지 중재요인을 찾아내는 연구라고 할 수 있다.

〈표 7〉 실용적 질적연구(예: 근거이론적 방법)로 수행할 수 있는 연구의 유형

기존 이론 존재 정도	연구 유형
1. 기존에 연구가 별로 이루어지지 않은 ‘아직까지 제대로 알려지지 않은 미지의 영역	※ 이론(발생기제)과 상황적 조건을 동시에 탐색하는 연구 [연구유형 1] ‘중심현상’의 개념적 속성을 탐구하는 연구Interzari & Pauleen, 2017; 변기용 외, 2015/2017a) [연구유형 2] ‘인과적 조건’을 탐색하는 연구 2-1. 선행요인과 후행적 결과에 대한 탐색(Browing et. al., 1995; 주혜진, 2014; 변기용 외, 2017b) 2-2. 대안 탐색 및 프로그램 개발 [연구유형 3] 사건의 내러티브 구조 탐색 혹은 과정이론 연구(예: 문성미, 2003; 김미향, 2002; 변기용, /2019)
2. 이미 많은 선행연구를 통해 상당한 이론이 구축되어 있는 영역	※ 이미 알려진 이론(발생기제, 예컨대 미국에서는 이미 정립된 ‘감성적 리더십’이라는 이론)이 어떤 상황에서 작동하는지(혹은 작동하지 않는지) 중재적 조건을 탐색하는 연구 [연구유형 3] ‘중재적 조건’을 탐색하는 연구 (Deeter-Schmelz et. al., 2019; Battisti & Deakins, 2018; Gregory & Jones, 2009; 허준영·권향원, 2016)

다. 실용적 질적연구에서 상정하는 이론의 유형과 구조

실용적 질적연구의 이론(일반)화 논리 이해와 관련하여 또 하나 중요한 관점은, 이론이 단일 층위에 존재하는 것이 아니라 [그림 4]과 같이 맥락에 따라 서로 다른 적용 범위와 가능성을 가지는 중층적 구조로 이루어져 있다는 점이다. 즉 이론은 (1) 하나의 특정한 맥락에서만 설명력을 가지는 맥락기속 이론(실체이론 혹은 잠정이론), (2) 복수의 맥락에서 범용적 설명력을 가지는 다맥락적 이론(공식이론/formal theory = 중범위 이론), (3) 맥락에 관계없이 보편적 타당성을 지니는 맥락자유이론(일반이론)으로 개념화될 수 있다는 것이다(권향원, 2017). 실용적 질적연구의 한 유형인 근거이론적 방법에서는 이때 맥락을 초월하여 적용될 수 있는 보편이론보다는, (1) 특정한 맥락에서만 제한적으로 타당성을 가지는 맥락기속적 이론(실체이론/잠정이론)을 먼저 생성하고, (2) 이러한 맥락기속적 이론에 기초하여 보다 다양한 맥락에서 범용적으로 적용될 수 있는 다맥락적 이론(중범위이론)을 점차적으로 구축해 나가는 것을 지향하고 있다[6].



[그림 4] 이론의 중층구조 개념도

출처: 권향원(2017:16)의 [그림 1]을 필자의 이해를 바탕으로 일부 수정하여 제시함.

6) 물론 근거이론적 방법에서는 실체이론 => 중범위 이론의 상향적 방식의 이론화도 이루어지지만, 일반이론 => 중범위 이론의 하향식 이론화도 이루어진다. 즉 기존연구가 거의 없는 경우 탐색적인 목적으로 이루어지는 연구는 상향식으로, 기존에 정립된 이론(예컨대 미국에서 개발된 도덕적 리더십이론; 경제학에서 개발된 주인-대리인 이론 등)이 어떠한 상황적 조건에서 타당성을 가지는지 중재적 조건을 찾는 연구는 하향식으로 이루어질 수 있다.

즉 근거이론적 방법에서 일차적으로 생성되는 실체이론은 기본적으로 해당 이론이 도출된 맥락에서만 타당성을 가진다. 예컨대 한동대의 맥락에서 도출된 '학부교육 우수대학의 특징과 성공요인'은 일단 해당 대학의 맥락에서만 설명력을 가진다(예컨대 연구중심대학인 서울대와는 맥락이 다르기 때문). 따라서 이를 현장밀착형 이론(기노시타, 2013/2017)이라고 부르기도 한다. 즉 실체이론은 유사한 맥락(예컨대 같은 교육중심대학인 건양대, 대구가톨릭대 등)에서 도출된 다른 실체이론 혹은 기존 일반이론과의 연계를 모색하는 과정에서 보다 범용적 설명력을 가지는 다맥락적 이론으로 발전해 나갈 수 있다[7].

Glaser & Strauss(1967/2011)는 실체이론이 당초 도출된 맥락적 범위를 넘어 이렇게 범용적 설명력을 가지게 되는 경우 이를 공식이론(Formal Theory)이라고 불렀다. 그 이후에 등장한 대부분의 근거이론가들(예컨대 Alvesson & Skoldberg, 2000; Dey, 1999; Gilgun et. al., 1992; Kearney, 2001/2003)은 개념적 추상성 혹은 보편성의 정도(degree of conceptual abstraction or generality)에 따라 실체이론과 공식이론을 구분하는 경향을 보이고 있고, 특히 Kearney(2001/2003:228)는 "공식이론(Grounded formal theory)은 실체적 질적연구(substantive qualitative research)에 기초한 중범위이론(middle-range theory)이다"라고 주장하며 공식이론을 중범위이론(middle-range theory)과 같은 개념으로 설명하고 있다.

한편 실체이론과 공식이론을 구분하는 데 있어서 반드시 유념할 것은 이들 근거이론가들이 '공식이론(formal theory)'과 '실체이론(substantive theory)'을 이분법적 흑백논리로 구분하고 있지는 않다는 점이다. 예컨대 Alvesson & Skoldberg(2000, Glaser, 2007:102-103에서 재인용)는 이 두 가지 유형의 이론들은 대체로 일반화(추상화) 정도의 차이에 따라 구분되지만, 두가지 층위가 단속적으로 존재하는 것이 아니라 추상성(보편성) 정도에 따라 설정된 연속선 상에 다양한 수준의 중범위이론 혹은 공식이론이 존재할 수 있음을 강조하고 있다. 이러한 Alvesson과 Skoldberg의 관점은 방법론적으로 매우 중요한 의미를 가진다. 만약 보편성과 특수성으로 엄격히 구분된 경직된 이분법적 관점을 가지게 되면, 특수성에 초점을 맞춘 실체이론의 개발이 보다 범용적 설명

7) 이와 관련한 구체적 논의는 K-DEEP 프로젝트(잘 가르치는 대학의 특징과 성공요인)를 바탕으로 근거이론적 방법의 이론화 논리를 체계적으로 설명하고 있는 변기용(2020)을 참조

력을 가지는 다맥락적 이론으로 발전된다는 근거이론적 방법의 이론화 논리의 핵심적 전제가 흔들릴 수밖에 없기 때문이다(권향원, 2017). 이와는 달리 맥락자유이론(context-free theory)은 그야말로 특정한 맥락에 관계없이 보편적 타당성을 가지는 일반이론(General Theory)을 말한다. 사회과학 분야에서는 예컨대 일반체제이론(General Systems Theory), 동형화 이론(Isomorphism), 주인-대리인 이론(Principal-Agent Theory) 등이 여기에 근접한 것으로 생각해 볼 수 있다. 하지만 맥락과 관계없이 적용되는 보편이론을 추구하는 자연과학 분야와는 달리 사회과학 분야는 학문의 속성상 맥락자유이론이 존재할 개연성은 매우 적다고 할 것이다.

요약하자면 개방체제 하에서 수행되는 사회과학의 특성상 '맥락'[상황적 조건 = 공통된 속성/상황적 조건을 가진 분석대상들 = 비판적 실재론의 준폐쇄(quasi-clusrue) = 분석 범위]은 탐색한 인과적 메카니즘(잠정 이론 = 실체이론 = 가설 혹은 연구자가 잠정적으로 파악한 발생기제)이 적용될 수 있는 일반화 범위를 의미하는 것이라고 볼 수 있다. 경험 세계의 폐쇄성을 가정하고 맥락과 관계없는 '보편이론'을 추구하는 자연과학과는 달리, 학교나 정책체제와 같은 개방체제를 기본 전제로 하는 사회과학의 세계에서는 연구자가 관심을 가지는 상황적 조건(맥락) 범위 내에서 제한된 설명력을 가지는 '중범위 이론'을 추구하는 것이 이론과 실제의 괴리를 줄이기 위해 (다른 말로 하자면 '적용시 이론의 타당성/설명력을 높이기 위해') 타당하다. 우리 교육행정학계의 고질적 병폐 중의 하나인 '이론과 실천의 괴리(임연기, 2003; 신현석, 2017)'를 줄이기 위해서 맥락을 초월한 보편적 법칙보다는 적절한 조직·상황적 맥락에서 타당성을 가질 수 있는 이론, 즉 '중범위이론'의 형성에 더 큰 관심을 가질 필요가 있다는 것이다. 이론의 적용 범위(일반화 범위)가 넓어지면 넓어질수록 적용 시의 타당성은 떨어지는 것이 너무나 당연하기 때문이다. 이와 함께 현재까지도 외래 이론에 크게 의존하고 있는 우리 교육행정학계의 현실(신현석, 2017)을 감안하면, 현시점에서 우리나라의 맥락에 맞는 이론, 즉 중범위이론 탐색의 필요성이 더욱 커질 수밖에 없다. 이를 위한 새로운 연구방법론이 바로 근거이론적 방법, 즉 실용적 질적연구인 것이다.

3. 실용적 질적연구의 일반(이론)화 논리와 관련된 실천적 사례

근거이론적 방법을 포함한 실용적 질적연구에서 추구하는 이론화 논리는 Greenwood & Levin(2007)이 자신들의 실용적 실행연구(pragmatic action research)에서 제시하고 있는 일반화 논리에서 명확히 드러난다. 이들은 일반화를 ”(1) 해당 지식이 창출되었던 특정한 맥락적 조건에 대한 이해와 (2) 창출된 지식이 적용될 새로운 맥락적 조건에 대한 이해“를 기반으로 한다고 본다. 즉 일반화란 해당 지식이 창출된 맥락과 새롭게 적용되는 맥락 간에 어떤 차이가 있는지, 그리고 해당 지식을 새로운 맥락에 적용했을 때 어떠한 결과가 발생할 것인지에 대한 분석을 포함하는 적극적인 성찰의 과정인 것이다. 이와 관련 우리 주변에서 흔히 볼 수 있는 실천적 사례 중 하나는 ‘서로 다른 맥락에서의 경험적 지식(실체이론)’의 축적을 통해 마침내 ‘전문가적 통찰력(중범위 이론)’을 가지게 되는 교사의 경우를 들 수 있다. 예컨대 “경험 많은 우수교사는 매년 다른 학급을 담당하면서도 새로 맡은 학급의 학생에게 무엇이 효과적 교수방법인지를 어떻게 파악할 수 있는가?”라는 문제를 생각해 보자. 실제 우리의 경험을 돌이켜 보면 경험 많은 유능한 교사는 매년 새로운 상황에 직면하여 (1) 자신이 과거에 경험했던 맥락적 조건과 그러한 조건에서 나타난 결과의 분석(개별적 경험적 지식 = ‘실체이론’) 그리고 (2) 이러한 과거의 경험과 현재 자신이 직면하고 있는 특정한 맥락적 조건에 대한 성찰에 기초한 통찰력(실체이론을 바탕으로 도출된 다양한 맥락에서 범용적 설명력을 가지는 ‘중범위 이론’)을 바탕으로, 과연 어떤 교수법이 현재 주어진 맥락에서 가장 효과적인지를 파악할 수 있다. 즉 우리가 경험으로부터 알고 있듯이 통상적으로 유능한 교사는 약간의 시행착오를 거칠망정, 결국은 새로 맡은 학급에 가장 적합한 교수법을 찾아내서 다시 높은 성과를 내는 것이 보통이다. 이는 양적 연구를 통해 통계적인 의미에서 효과적인 것으로 검증된(일반화된) 교수방법을 적용하는 것과는 본질적으로 다른 것이다. 비단 교사 뿐만 아니라 학교를 경영하는 교장, 대학의 유능한 직원, 보험 판매왕 등도 마찬가지다. 이렇게 현실의 경험을 통해 우리가 알게 되는 경험적 지식 혹은 통찰력(우리는 이것을 흔히 ‘암묵지’라 부른다)’이 바로 Dewey가 말하는 ‘일반상식적인 이론’이라 할 수 있다. Dewey는 행위자들이 일상생활 속에서 발생하는 문제들을 해결하는데 사용하는 ‘일반상식적인 이론(the common sense theory)’과 사람들의 행

위, 그리고 행위의 기저에 깔려 있는 동기와 원인을 전문적 연구자들이 과학적 방법을 통해 생성한 '실증적 사회과학에서의 이론(theories of empirical social science)'을 기본적으로 동일한 범주로 간주한다. 즉 이러한 두 가지 유형의 이론을 이분법적 시각으로 바라보기 보다는, 지식의 유형을 나타내는 연속선상의 어느 특정 지점에 위치하고 있는 상대적인 개념으로 보고 있다. 물론 과학적 이론은 일반상식적 이론에 비해 논리적 추론의 정도나 이론의 구축 과정에서 확보된 타당성의 정도라는 측면에서 차이가 있는 것이 사실이다. 하지만 과학적 이론이 가지는 이러한 속성들은 일상적 문제해결과정에서 습득된 개념적 지식에도 일정 정도는 나타난다고 볼 수 있다. 따라서 전통적으로 학문공동체에서 보다 추상화되고 공식화된 이론에 부여해 온 가치와 권위와는 대조적으로, 근거이론적 방법은 "모든 지식은 근본적으로 이론이다(all knowledge is theoretical to its core)"라는 실용주의적 사고로부터 출발한다(Stübing, 2007). 즉 근거이론적 방법에서 이론은 가장 기초적 수준의 추상화로부터 시작되며, 최종적 목적은 도출한 이론의 추상화 수준을 높여 특정한 연구 목적에 따라 정의된 문제를 해결하는데 필요한 정도(중범위 이론)까지 정련화시키는 데 있다.

Ⅳ. 근거이론적 방법(실용적 질적연구)을 활용한 연구수행의 실제 사례

실용적 질적연구 방법을 활용하여 작성된 논문의 실제 사례는, 필자가 대학원 수업 과정에서 학생들이 제안한 연구를 바탕으로 이를 발전시켜 함께 학술지에 투고한 다음의 논문들을 참고하기 바란다.

[실용적 사례연구]

- 강지은 외(2020). 학생설계전공의 효과적 운영방안에 대한 연구: A 대학교 학생설계융합 전공 사례를 중심으로. 한국교육학연구, 26(2), 1-28 * 일반대학원 석사학위 논문
- 김경민, 박세휘, 홍수민, 변기용(2021). 융합전공의 운영 실태와 영향요인 분석: A

대학교 사범대학 학생들의 융합전공 이수 경험을 중심으로. 한국교육학연구, 27(3), 1-39. * 학부생들이 수업 + 방학 중 필자의 지도하에 수행한 연구

- 변기용 외(2015). 잘 가르치는 대학의 특징과 성공요인. [제1장:한동대 사례연구] 학지사.

[근거이론적 방법]

- 이승희, 김수연, 변기용(2020). 잘 가르치는 교수의 특징과 영향요인 탐색: A 연구중심대학 사례연구. 교육행정학연구, 38(4), 101-131 * 대학원생들이 수업 + 방학 중 필자의 지도하에 수행한 연구
- 정수영, 윤혜원, 이영선, 변기용(2021). 밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성의 의미와 영향 요인에 대한 연구. 교육행정학연구, 39(4), 341-372 * 대학원생들이 수업 + 방학 중 필자의 지도하에 수행한 연구

[실행연구]

- 변기용·백상현(2020). 학부생 비교과 프로그램 개발 실행연구: A 대학 교육정책연구 학습동아리 프로그램을 중심으로. 열린교육연구, 28(5), 103-131. * 필자가 학과장직을 수행하면서 학부생들을 대상으로 3년간 운영했던 비교과 프로그램 개발을 위한 실행연구

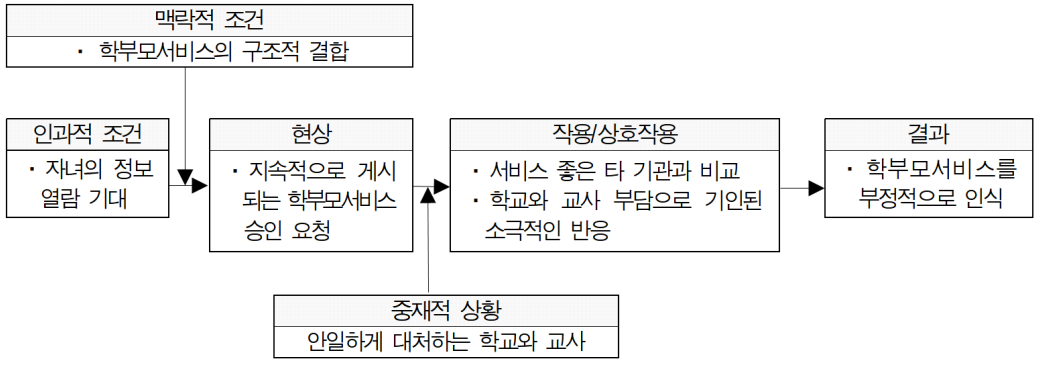
이번 2022년 교육행정학회 연차학술대회 한국근거이론연구회 세션에서는 특히 교육행정학회 회원들의 근거이론적 방법을 적용한 논문 작성법에 대한 이해 증대를 위해, 아래에 제시한 논문들 중 중 근거이론적 방법을 적용하여 작성한 이승희 외(2020), 정수영 외(2021)의 2개 논문만을 발표하기로 한다. 이러한 점을 감안하여 본 발제문에서도 근거이론적 방법을 활용한 연구 수행 방법에 초점을 두고 논의를 전개하기로 한다.

1. 국내 근거이론적 방법 연구의 전형적 수행 사례 및 문제점

이번 연차학술대회 연구방법론 기획 세션에서 발표되는 권경만, 김한솔, 변기용(2022)에 따르면, 교육행정학 분야에서 출판된 근거이론적 방법 활용 논문들은 다른 사회과학 분야에서의 상황과 마찬가지로(예컨대 김은정, 2017; 김인숙, 2012 등), 거의

대부분의 연구가 Strauss & Corbin의 근거이론적 방법, 특히 패러다임 모형에 기초하여 코딩을 진행하고, 이론화 작업을 하고 있었다. 권경만 외(2022)에서도 분석 대상 논문 10편 중에서 Strauss & Corbin의 패러다임 모형을 연구자가 자신의 연구 상황에 맞게 해석하여 융통성있게 적용하고 있는 성희창 외(2020)의 논문을 제외한 나머지 9편은 모두 Strauss & Corbin의 코딩 패러다임을 기계적으로 적용하는 방식으로 자료를 분석하고 있었다.

이러한 국내에서 근거이론적 방법을 적용한 연구의 전형적 사례를 김수구(2009)의 논문을 통해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 그는 교육청 학부모 서비스 포털 사이트에서 제공하고 있는 질의응답 게시판에 질의된 내용 357건을 (개방)코딩하여, 31개 개념, 11개 하위범주로 요목화하고, 최종적으로는 다음의 7개의 범주로 제시하였다: ① 자녀의 정보열람 기대; ② 학부모 서비스 승인요청; ③ 학부모 서비스의 구조적 결함; ④ 안일하게 대처하는 학교와 교사; ⑤ 서비스 좋은 타 기관과 비교; ⑥ 학교와 교사의 부담으로 기인된 소극적인 반응; ⑦ 학부모 서비스를 부정적으로 인식(개방코딩). 둘째, 이 7개의 범주를 Strauss와 Corbin의 패러다임 모형의 구조에 따라 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 상황, 작용/상호작용, 결과로 [그림 5]과 같이 제시하고 각각의 범주에 대한 설명을 상세하게 제시하고 있다(축코딩).



[그림 5] 패러다임 모형을 적용한 분석 결과 예시(김수구, 2009)

마지막으로 선택코딩 과정은 연구자가 축코딩 단계에서 코딩 패러다임 모형에 배분한 각 개념의 관계를 스토리라인의 형태로 제시하고 있다. 이 과정에서 그는 '부정적으

로 변해가는 학부모 서비스에 대한 학부모들의 인식'을 중심 범주로 설정하고 있다. 이러한 근거이론적 방법 연구에서의 결과 제시방식은 김수구(2009)에서만 나타나는 것이 아니라, 국내 교육학 분야 학술지에 출판된 근거이론적 방법 활용 연구들(예컨대 권경숙 외, 2019; 김영순·박미숙, 2016; 안도연, 2012; 이한나·최운실, 2019 등) 전반에서 광범위하게 나타나는 현상이라고 할 수 있다.

그렇다면 국내에서 근거이론적 방법을 적용한 연구에서 광범위하게 나타나는 이러한 자료 분석 및 결과 제시방식은 어떤 문제가 있을까? 가장 큰 문제점은 무엇보다 당초 이 모형을 제시한 Strauss와 Corbin이 생각한 패러다임 모형의 의미와 활용 방식에 대한 깊은 성찰에 기초하지 않고, 정해진 패러다임의 구조에 기계적으로 개념들을 배분하고 이에 따라 스토리를 작위적으로 창작해 낸다는 점이다. 즉 우리 교육(행정)학계에서는 개방 코딩한 개념들(이들을 통합한 상위의 개념인 범주들)을 왜 코딩 패러다임의 각 요소에 분류해야 하는지에 대한 충분한 고민없이 패러다임 모형을 구성하는 6개 요소 모두에 기계적으로 배분하는 방식으로 분석을 진행하는 경향이 강하게 나타나고 있다. 패러다임 모형은 이를 제안한 Strauss와 Corbin(1998/2001:115)이 지적하고 있는 바와 같이 "자료를 분석하는 데 있어 취할 수 있는 하나의 관점 이상의 것은 아니다 … 정말로 중요한 것은 오히려 범주들이 서로 연결되는 패턴과 방식을 발견하는 것이다". 즉, 이것은 체계적으로 구조와 과정이 통합될 수 있는 방식으로 자료를 수집하고 정돈하는 것을 돕는 하나의 분석적 관점에 지나지 않는다. 제2세대 근거이론가들의 대표자 중 한 사람인 Charmaz(2013, 김지은, 2019:508에서 재인용)의 경우에도 "연구내용의 모호성을 다루기 힘든 연구자에게는 축 코딩이 도움이 될 수 있으나 궁극적으로 연구자의 능력 개발에는 방해가 된다"고 하며, "대상자의 주관적 상황을 연속선으로 단순화시켜 표현하는 것 자체가 가능하지 않기에 축 코딩이 사실상 내용 채우기에 불과하다"고 보고 있다. 이러한 관점의 연장선상에서 김지은(2019)은 "내용의 전형성뿐 아니라 형식의 전형성에 매몰된 국내 근거이론방법론에 대한 반성도 요구된다. 특히 Creswell 버전의 패러다임 모형[8]을 전형적으로 사용하는 식으로 국내 근거이론 연구의 경직된 풍토는 제고되어야 할 것이다"라는 비판을 하고 있다.

8) 흔히 우리나라 근거이론 논문에서 패러다임 모형이라고 널리 인용되는 도식화한 모형은 Creswell (2002)이 자신의 저서에서 근거이론을 설명하면서 독자의 편의를 위해 제공한 것에 불과하다(김은정, 2017)

하지만 이러한 코딩 패러다임의 당초 취지에도 불구하고, 현재 교육(행정)학계에서 산출된 근거이론적 방법을 적용한 연구들은 코딩 패러다임을 '절대불변의 원칙'처럼 생각하며 '코딩 패러다임의 구성요소'를 위한 코딩을 하는 경향이 있다. 특히 우려되는 점은 이러한 연구자들의 태도가 스스로 코딩을 통해 발견한 요소들이 나타내는 관계의 본질과 유형에 대해 제대로 성찰하는 것을 원천적으로 막는 장애 요소로 작용한다는 점이다(김인숙, 2011; 김지은, 2019; 변기용 외, 2020). 이러한 문제점은 실제 출판된 논문에서 코딩 패러다임의 주요 요소인 인과적, 맥락적, 중재적 요건을 연구자들이 어떻게 이해하여 적용하고 있는지를 제시하고 있는 <표 8>에서 명확히 볼 수 있다.

〈표 8〉 출판된 논문에서의 '인과적-맥락적-중재적 조건'개념의 적용 실태

논문명(중심현상)	인과적 조건	맥락적 조건	중재적 조건
정신지체학교에서 체육을 지도하는 교사의 체육수업 경험분석 (혼란스러운 수업)	수업에 제약을 받는 환경, 상황에 따라 지도 교과의 변화가 많은 특수교육, 적용하기 어려운 교육과정	교사양성과정의 문제점	특수학교 스포츠 강사제도 체육에 대한 긍정적 인식
영·유아 아버지의 부모 역할 실제와 유형에 대한 근거이론연구 (부모양육역할 수행하기)	좋은 아버지상 인식, 일-가정 균형 직장기반 부부역할 인식, 자녀 돌봄	양육책임 인식, 성평등 인지, 맞벌이 필요성	직장특성, 양육지원 특성, 역할학습, 아내특성
기숙형 공립 고등학교 학생들의 기숙생활 적응과정에 관한 질적연구(적응에서의 어려움)	학생과 부모님의 기숙사 결정, 가정에서의 독립	통제된 환경 기숙사라는 새로운 환경에서 느끼는 두려움, 차별적인 기숙사 운영체제	미래에 대한 높은 기대
유아교사의 다문화교육 효능감 형성에 관한 연구 (다문화교육 실행하기)	다문화교육 필요성에 대한 인식, 다문화가정 유아를 담임하는 심정	유아의 특성과 반응, 다문화가정 부모의 특성과 태도	사회적 분위기, 교직 풍토, 개인 특성

이 논문들에서 '인과적-맥락적-중재적 조건'으로 분류한 개념(요인)들이 왜 그런 조건에 속하는지는 매우 불분명하다. 이 중에서도 특히 교육(행정)학 분야의 연구자들이 '맥락적 조건'을 이해하고 적용하는 방식에는 많은 문제가 있다. <표 8>에 제시된 연구들이 맥락적 조건으로 언급하고 있는 "교사양성과정의 문제점; 양육책임 인식, 성평등

인지, 맞벌이 필요성; 통제된 환경, 기숙사라는 새로운 환경에서 느끼는 두려움, 차별적인 기숙사 운영체제; 유아의 특성과 반응, 다문화가정 부모의 특성과 태도" 등이 왜 맥락적 조건으로 분류되어야 하는지, 이것이 인과적·중재적 조건과는 어떤 개념적 차이가 있는지가 매우 불분명하다. 더 큰 문제는 이들 논문들에서는 자신들이 활용하고 있는 인과적, 맥락적, 중재적 요건의 개념이 무엇인지, 개방 코딩한 개념들을 왜 해당 요건에 분류했는지에 대한 연구자의 판단 기준과 근거를 전혀 제시하고 있지 않은 경우가 대부분이라는데 있다.

마찬가지로 '중재적 조건(intervening condition)'에 대한 적용방식도 일관되지 못하다. 근거이론적 방법에서 말하는 '중재적 조건(intervening condition)'은 통계적 방법에서 말하는 '조절변수(moderating variable)'의 개념과 유사한 것이다. 즉, '독립변수가 종속변수에 미치는 영향력을 조절하는 변수 혹은 독립변수와 종속변수 간의 관계의 강도, 방향에 영향을 미치는 변수'로 생각하면 된다. 실제 해외에서 출판된 논문들은 중재적 조건을 이러한 방식으로 이해하여 적용하고 있다(예컨대 Battisti & Deakins, 2018; Deeter-Schmelz et al., 2019; Gregory & Jones, 2009 등). 이와는 달리 국내에서 출판된 논문들에서는 중재적 조건이 무엇인지, 그리고 중재적 조건이 자신의 실체이론 도출에서 어떤 의미를 가지는지에 대한 명확한 근거가 부족한 채 '그냥 코딩 패러다임에 있으니까' 해당 요소에 개방 코딩한 결과를 배분하는 경우가 적지 않다. 이러한 코딩 패러다임의 실제 적용상의 오남용과 비판을 의식했는지는 모르겠지만, Strauss가 사망한 후 Corbin이 주도하여 출판한 3/4판(Corbin & Strauss, 2008/2009; 2015)에서는 패러다임 모형을 (1) 조건(conditions), (2) 행위-상호작용(action-interactions), (3) 결과(consequences or outcomes)로 단순화하여 제시하고 있다. 이러한 개정 방향은 국내 연구자들이 패러다임 모형을 바이블화하면서 구성 요소들을 획일적으로 적용하는 행태와는 달리, 해외에서는 완전히 다른 방향으로 근거이론적 방법의 발달이 전개되고 있다는 것을 보여주는 증거라고 할 수 있다.

근거이론적 방법이 추구하는 목표가 현장에 근거한 맥락지향적 실체이론의 생성과 이를 발전시킨 다맥락적 이론 구축을 지향하는 것이라고 본다면, 연구자가 관심을 가지는 특정 현상(관심 현상)이 특정한 상황적 조건(맥락)에서 왜 발생되었는지(즉 인과적 조건과 중재적 조건은 무엇인지) 그리고 그렇게 발생한 현상이 행위자들이 취하는

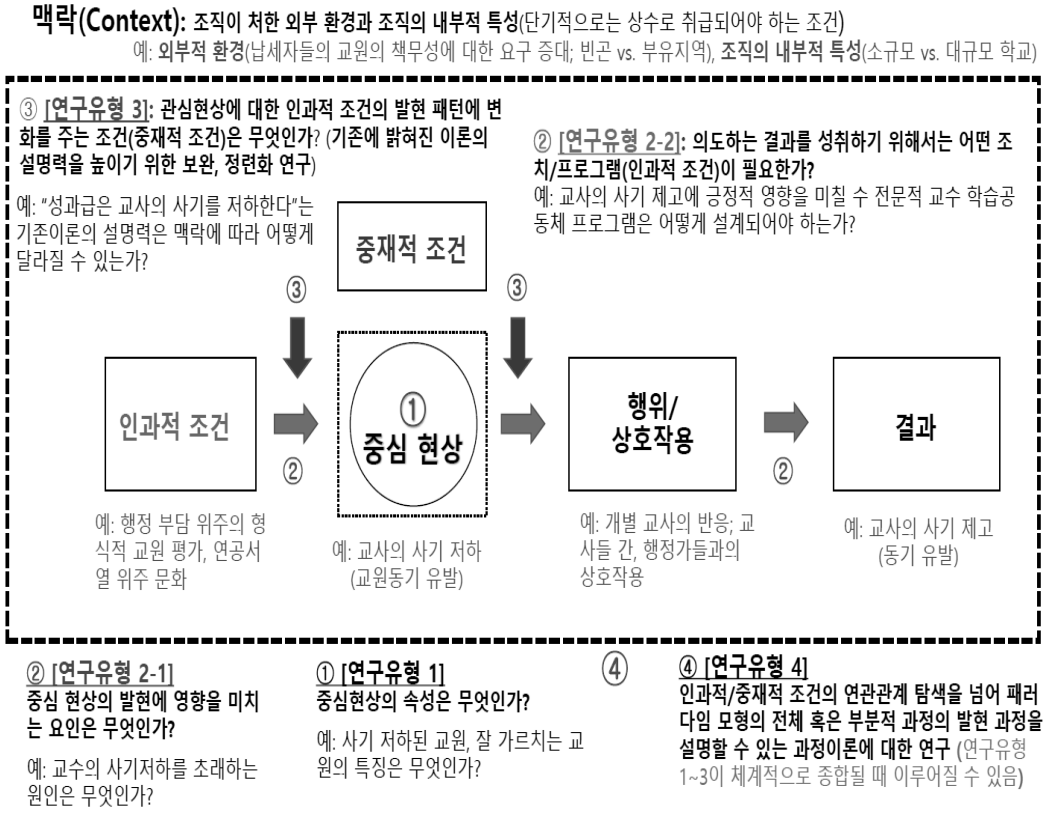
행위와 상호작용에 어떤 영향을 미쳐, 어떤 결과를 초래했는지에 대해 보다 명확히 이해하고 코딩 패러다임을 활용할 필요가 있다. 기본적으로 연구자가 연구를 수행한 특정한 맥락에서 발견한 사항이 전체 코딩 패러다임의 요소 중 어떤 것에 해당하는지를 합당한 근거를 가지고 분석하여 발견한 사항만을 보고해야 할 터인데, 현재의 연구관행은 그야말로 '코딩 패러다임에 있으니까' 기계적으로 6개 요소에 모두 개념들을 배분해야 한다는 강박 관념을 가지고 연구를 수행하고 있다는 점에서 실로 문제가 크다고 하지 않을 수 없다.

2. 근거이론적 방법 연구에서 코딩 패러다임의 발전적 활용 방향

가. 코딩 패러다임의 발전적 활용 방향

필자는 기본적으로 'Strauss와 Corbin의 코딩 패러다임 모형 자체가 문제가 있는 것은 아니다'라는 생각을 가지고 있다. 특히 근거이론적 방법 혹은 질적연구에 처음 입문하여 자료 분석에 어려움을 겪을 가능성이 많은 연구자가, 초기 단계에서 패러다임 모형을 참고하면 많은 도움을 받을 수 있기 때문이다. 문제는 현재와 같은 경직적, 기계적 적용방식에 기초한 패러다임 모형의 오남용이 유독 우리나라에서만 지나치게 광범위하게 나타나고 있다는 점에 있다. 이러한 문제점을 해소하기 위해서는, 2022년 교육행정학회 차원에서 편찬을 추진하고 있는 '교육행정학 연구방법론 핸드북'과 연차학술대회의 연구방법론 기획 세션과 같은 공개적 논의의 장을 통해 이러한 쟁점적 이슈에 대해 학계 차원의 공식적 논의와 기본적 입장 정리가 이루어질 필요가 있다고 생각한다. 다만 필자의 관점에서 이 문제를 해소하기 위한 방안을 제시해 본다면 먼저, 특정한 현상을 연구하는 하나의 소규모 연구에서 패러다임 모형의 6개 요소를 다 설명해야 한다는 강박 관념에서 벗어나는 것이 중요하다고 생각한다. 상황에 따라 다르기는 하겠지만 짧은 시간 동안에 소수의 면담참여자로부터 자료를 수집하여 6가지 요소 모두를 피상적으로 설명하려고 하기보다는, 패러다임 모형의 각 부분을 보다 정교화하는데 목표를 두고 연구를 수행하는 자세가 바람직하다. 예컨대 변기용·김한솔(2020)은 코딩 패러다임의 각 요소들을 중심으로 근거이론적 방법을 활용하여 수행할 수 있는 연구들

을 [그림 6]과 같이 제시하고 있다.



[그림 6] 패러다임 모형의 부분적 구성요소에 초점을 맞춘 근거이론 연구의 유형과 예시적 사례

또한 권경만 외(2022)에서 분석했던 성희창 외(2020)를 비롯한 일부 연구자들은 Strauss와 Corbin의 코딩 패러다임을 분석과정에 참고하되, 이를 기계적으로 적용하지 않고 발견된 사항들만을 심층적으로 제시하는 방향으로 연구를 수행하고 있다(예컨대 박민정·성열관, 2011; 송해덕, 2009; 오연주, 2008; 유민봉·심형인, 2009; 홍영기, 2004 등). 특히 박민정·성열관(2011:7-8)은 "연구 분야 및 주제에 따라 자료에 내재된 사건들 간의 연계 관계의 구조는 달라질 수 있기 때문에 본 연구에서는 Strauss와 Corbin이 제시한 전형적인 근거이론 패러다임 모형을 약간 변형하여 활용하였다"라고 명시적으로 언급하고 있기까지 하다. 이와 함께 이번 한국근거이론연구회 세션에서 발표가 이

루어지는 이승희 외(2020), 정수영 외(2020)에서는 코딩 패러다임을 활용하되, 이를 교육행정학 연구의 맥락에 맞게 적절히 변형하여 사용하고 있다. 앞서 누차 이야기한 대로 인과적, 맥락적, 중재적 조건의 분류를 납득할 만한 근거도 제시하지 않은 채 자의적으로 구분하여 제시하는 것보다는, 명확하지 않은 경우 굳이 각각의 조건으로 구분하려는 강박 관념을 버리는 것이 낫다. 의미가 있다면 연구자가 발견한 내용 그대로 제시하고 그 한계를 명확히 언급해 두는 것이 또한 연구 윤리에 적합한 연구자의 태도가 아닌가 생각된다.

마지막으로 필자의 연구경험상 어느 정도 완결된 근거이론, 즉 이론적 통합에까지 이르는 '근거이론'은 개인이 수행하는 소규모 단일 연구에서 도출되기는 어렵다. 하나의 연구를 통해 초동적 근거이론 혹은 근거이론을 도출하기 위한 단초가 만들어지고, 연구자의 지속적 관심과 성찰, 이에 기초한 후속 연구를 통해 초기에 생성되었던 실체이론이 보다 정련화되어 중범위 이론으로 발전해 나가는 과정을 거치는 것이 훨씬 일반적이다. 따라서 자신이 도출한 근거이론이 규범적 기준에 비추어 볼 때 어떤 한계가 있는지, 그럼에도 불구하고 도출한 근거이론이 어떤 의미와 가치가 있는지를 솔직하게 기술하도록 요구하는 것이 연구자로서 보다 타당한 접근방법이 아닌가 생각된다.

나. 해외 근거이론적 방법 활용 연구에서 연구결과 제시방식

국내와 해외의 근거이론적 방법 논문에서 코딩과 연구결과를 제시하는 방식이 구체적으로 어떤 차이가 있는지를 살펴보는 것은, 앞서 언급했던 국내 근거이론적 방법 논문에서 전형적으로 나타나는 사례가 어떤 문제점이 있는지를 이해하는데 커다란 도움이 될 수 있다. 이러한 목적으로 권경만 외(20220)에서는 해외 학술지에 출판된 근거이론적 방법 관련 연구를 검색[9]하여 분석해 보았다. 그 결과, 김은정(2017)이 이미 지적한 바대로 국내에서 출판된 근거이론적 방법을 활용한 논문들에서 사용되는 Strauss와

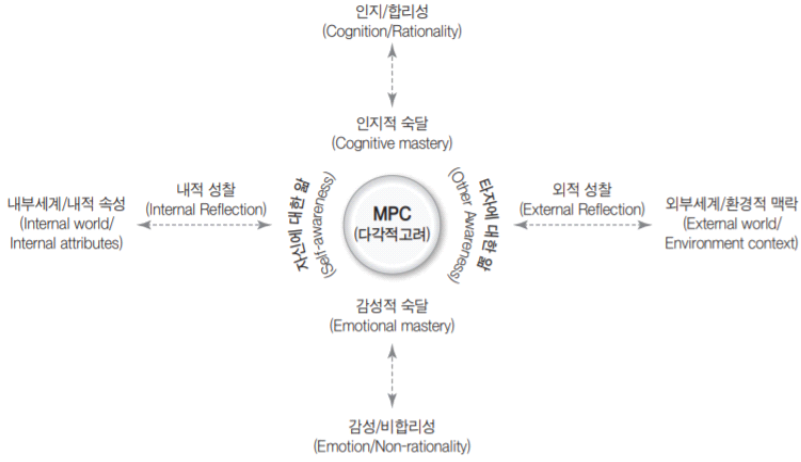
9) 근거이론적 방법을 활용한 모든 해외 논문들을 검색하는 것은 사실상 불가능하므로 필자들은 'grounded theory', 'grounded theory approach', 'grounded theory method' 등의 키워드를 사용하여 학술 검색 엔진을 사용하여 연구 분야에 관계없이 근거이론적 방법을 활용한 논문을 무작위로 검색하였다. 그 결과 필자들은 경영학, 고등교육, 교육행정, 간호학, 행정학 분야에서 근거이론적 방법을 활용한 논문 15편을 일단 검색할 수 있었다. 본 논문에서는 해외 논문의 다양한 결과 제시방식을 보여주기 위해 Intezari & Pauleen(2017), Browning et al.(1995), Deeter-Schmelz et al.(2019), LePeau(2015)의 논문 4편을 예시로 선택하여 분석하였다.

Corbin의 코딩 패러다임에 기계적으로 개념들을 배분하는 방식으로 연구결과를 제시하는 경우는 거의 찾아볼 수 없었다. 이러한 분석결과는 앞서 설명한 대로 하나의 정해진 분석 틀로서 Strauss와 Corbin의 패러다임 모형에 기계적으로 의존하는 국내 연구자들의 자료 분석방식은 질적연구자의 창의성을 강조하는 근거이론적 방법과는 거리가 있다라는 문제 인식을 상당 부분 뒷받침해 주는 것으로 생각된다. 즉 후술하는 해외 학술지 논문에서 발견되는 근거이론적 방법 활용 연구결과 제시방식이, 연구자의 이론적 민감성에 기초한 '맥락에 근거한 유연한 이론의 생성'이라는 근거이론적 방법의 당초 취지에 훨씬 잘 부합하는 것으로 보인다. 따라서 이 절에서는 국내 근거이론적 방법 활용 연구에서의 연구 제시결과와 차이점을 부각시키는 의미에서, 주로 해외 학술지에 게재된 근거이론적 방법 활용 연구 중에서 서로 다른 유형으로 수행된 사례를 예시적으로 제시해 보기로 한다.

1) 속성 연구: '관심 현상/개념의 속성 구조의 파악'

근거이론적 방법을 통해 수행된 속성 연구 중의 하나인 Intezari & Pauleen(2017)의 논문『Conceptualizing Wise Management Decision-Making: A Grounded Theory Approach(Decision Sciences, 49/2)』은 서론에서 이론적 배경, 연구방법까지 구성은 국내에서 출판된 근거이론적 방법 활용 논문과 거의 같다. 하지만 이후 연구결과를 제시하는 부분부터는 국내 근거이론적 방법 활용 논문과는 전혀 다른 구성 방식을 취하고 있다. 먼저 <연구결과>에 해당하는 제4장 Theoretical Findings 부분은 연구의 주된 목적인 'Wise Management Decision Making'이라는 개념을 구성하는 속성(구인, construct)이 무엇인지에 대해 요인(① Multi-Perspective Consideration, ② Self-Other Awareness, ③ Cognitive-Emotional Mastery, ④ Internal-External Reflection)별로 자세히 설명하고 있다(Intezari & Pauleen, 2017의 Table 1, Table 2 참조:343-344). 다음으로 <논의> 부분에서는 연구결과 부분에서 발견한 'Wise Management Decision Making'이라는 개념을 구성하는 4개 속성들이 어떻게 서로 구조적으로 연계되어 있는지를 Strauss와 Corbin의 패러다임 모형과는 관계없이 연구자들의 발견사항을 [그림 7]과 같이 제시하고 있다.

이어서 연구자들이 새로운 개념으로서 의미를 부여하고 있는 'Wise Management Decision Making'에 대한 정의와 그 이론적·실천적 의미를 논의하고 있다. Strauss와 Corbin의 패러다임 모형에 따라 개방 코딩한 결과를 기계적으로 배분하는 한국의 근거이론적 방법 활용 논문들의 결과 제시방식과는 매우 다른 모습이라고 할 수 있다. 현장 데이터에 근거한 이론의 생성이라는 근거이론적 방법의 취지에 훨씬 적절한 접근방식이 아닌가 한다.



[그림 7] 'Wise management decision-making' 개념의 속성 구조

출처: Intezari & Pauleen (2017:352) * 번역은 필자

2) 도출된 실체이론을 기존 이론에 연계하는 연구(도출된 잠정/실체이론의 타당성을 설득하기 위해 이를 통용되는 기존 이론에 연계하면서 '이론적 통합' 시도)

Browning et al.(1995)의 논문『Building Cooperation in a Competitive Industry: SEMATECH and the Semiconductor Industry(The Academy of Management Journal, 38/1)』은 기본적으로 "조직, 그룹, 개인 간의 협력적 관계를 생성 혹은 방해하는 요인이 무엇인지를 탐구(Browning et al., 1995:114)"하려는 목적을 가지고 수행된 연구이다. 이 연구는 Strauss와 Corbin의 근거이론적 방법을 따라, '개방 코딩 => 축 코딩 => 선택 코딩(이론적 코딩)'의 순서를 따르고 있다. 하지만 우리나라에서 출판된 근거이론

적 방법을 사용한 논문과는 달리, 개방 코딩을 통해 생성한 개념들을 코딩 패러다임의 각 요소에 기계적으로 배분하고 이에 따라 스토리라인을 기술하는 방식을 따르지는 않았다.

일단 <연구결과> 부분에서 개방 코딩을 통해 도출한 3개의 핵심 범주(① Early Disorder and Ambiguity, ② Moral Community, ③ Structuring)를 제시하고, 이어서 3개의 핵심 범주 하나하나(상위범주와 이를 구성하는 하위범주)에 대해 왜 그러한 관계가 나타났는지를 뒷받침하는 근거를 구체적으로 제시하고 있다. 이어지는 <논의> 부분에서는 연구자가 도출한 발견사항(이를 '잠정이론 혹은 실체이론'이라고 할 수 있다)의 타당성을 학문공동체에 대해 설득하기 위해, 이를 학계에서 통용되는 기존 이론인 Complexity Theory와 연계하는 '이론적 코딩' 작업을 시도하고 있었다. 여기서 '이론적 코딩'은 앞서 언급했듯이 '2차 코딩의 결과로 도출한 실체이론(잠정이론)을 이미 구축된 일반이론/중범위이론 혹은 다른 실체이론(유사한 문제인식을 가지고 다른 맥락에서 수행된 연구에서 도출된 실체이론)과 연계함으로써, 이론적 통합을 하는 작업'을 말한다. 즉 이 연구에서 발견한 사항이 연구주제 분야에서 일반적으로 통용되는 System Theory가 아니라 Complexity Theory란 새로운 이론적 관점에서 보다 타당성을 가진다는 것을 이 이론을 구성하는 다음의 3가지 핵심 개념(① Irreversible Disequilibrium, ② Self-Organizing Processes, ③ A New Order)을 통해 구체적으로 보여주고 있다. 이 논문은 출판된 지 꽤 오래 지났기는 하지만 (1) 개방 코딩(1차 코딩: 풍부한 개념들의 발견에 초점) => 축 코딩(2차 코딩: 범주의 생성 및 범주와 하위범주와의 관계 발견)까지 전개되는 일반적인 연구수행 절차 이후에, 후속적으로 (2) 발견된 내용(실체이론)과 기존의 지식 체계에서 도출한 적합한 이론과의 연계를 통해 실체이론의 타당성을 어떻게 확장 시켜 나갈 수 있는지를 보여주는 좋은 참고 사례라고 할 수 있다.

3) 기존 이론의 특정 맥락에서 설명력을 높이기 위한 중재적 요인의 발견(발견된 사항에 기초하여 후속연구를 통해 검증할 연구 가설을 제시)

앞서 언급했듯이 근거이론적 방법이 이론 생성을 목적으로 하는 것이기는 하지만 항상 '실체이론의 생성 => 중범위이론으로 발달'이라는 도정을 거치는 것은 아니다. '연구가 이미 많이 이루어진 영역에서 제안된 이론(예컨대 외국에서 개발되어 도입된 이

론, 경영학 등 다른 영역에서 개발된 이론)이 특정한 맥락에서도 타당성을 가지기 위해서 어떤 부분이 추가로 고려되어야 하는가?'라는 관점에서도 근거이론적 방법을 적용할 수 있다(권향원·최도림, 2011).

Deeter-Schmelz et al.(2019)의 논문『Understanding cross-cultural sales manager-salesperson relationships in the Asia-Pacific Rim Region: a grounded theory approach(Journal of Personal Selling & Sales Management. 39/4』는 '이미 연구가 많이 이루어진 영역에서 도출된 기존 이론을 특정한 맥락에서 적용할 경우 어떠한 추가적 요인이 고려되어야 하는지?(즉 이론의 특정 맥락에서의 설명력을 높일 수 있는 중재요인의 탐색)'를 연구의 초점으로 삼고 있다.

연구자들은 먼저 <제2장: 이론적 배경>에서 '설정한 주제 분야에서 이루어진 기존 연구를 철저히 검토함으로써 연구를 통해 검증할 기존 이론을 설정'하였다. 그리고 '이러한 기존 이론을 아시아-태평양 지역이라는 특정한 맥락에 적용했을 때 설명력을 높이기 위해 수정되거나 혹은 추가로 고려해야 할 중요한 요인들(중재적 변인들)은 무엇인지?'에 초점을 맞추어 연구를 수행하겠다는 것을 명시적으로 밝히고 있다. <제4장: 연구결과(results)> 부분에서는 기존 이론에서 포착되지 않았지만 본 연구를 통해 발견된 추가적 고려 요인들(① Building and sustaining cross-cultural relationships, ② Effective cross-cultural communication; ③ Acquisition and maintenance of trust, ④ Language, ⑤ Decision-making)을 하나씩 상세히 설명하고 있다. 이어서 다음 <제5장: 연구 가설의 생성(Developing research propositions)> 부분에서는 이러한 연구의 발견사항을 토대로, 후속 연구를 통해 검증하기 위한 연구가설을 제안하는 방식으로 연구결과를 제시하고 있다. <제6장: 논의> 부분에서는 이 연구의 발견사항이 이론 발전과 관련하여 어떤 의미를 가지고 있는지, 연구자와 현장 실천가들을 위한 시사점은 무엇인지를 간략히 설명하는 것으로 마무리하고 있다. 이러한 접근방식은 특히 미국에서 개발된 이론을 도입하여 교육현장에 단순히 적용하는 경우가 많은 우리 교육학계의 현실을 감안할 때 외래 이론(예컨대 미국에서 개발된 교장 리더십 이론 등)의 맥락적 타당성을 높이기 위한 접근방법으로써 중요한 시사점을 제공하고 있다고 생각된다.

4) 과정이론의 제시

LePeau(2015)의 논문『A Grounded Theory of Academic Affairs and Student Affairs Partnerships for Diversity and Inclusion Aims』은 국내 연구에서는 쉽게 찾아볼 수 없는 구성주의 근거이론적 방법을 사용하였다. Strauss와 Corbin은 조건, 상호작용, 구조 간의 상호관계를 중시한 반면, Charmaz(2006)는 이러한 상호작용의 전제를 확장하여, 연구자와 연구참여자가 면담에서의 의미를 함께 구성할 수 있고 그에 따른 이론적 해석의 근거를 생성한다고 하였다. 따라서 이 연구에서는 학생처(Student Affairs)와 교무처(Academic Affairs) 간 파트너십을 어떻게 형성하는지를 연구자가 연구참여자와 함께 그 의미를 구성하기 때문에 구성주의 근거이론적 방법을 사용하는 것이 적합하다고 밝히고 있다.

이 논문은 앞서 국내에서 출판되는 근거이론 관련 연구에서는 쉽게 볼 수 없었던 '사건구조'와 같은 과정이론 연구로 국내 논문들과는 다른 독창적인 발견과 흐름을 지닌 연구결과 제시방식을 보여주고 있다. 구체적으로 <연구결과> 제시방식을 살펴보면, 파트너십을 발전시키는 데 주요한 영향 요인과 파트너십 경로 유형, 다양성의 결과, 파트너십 유지를 제시하고 있다. 최종적으로 과정이론 모델로 제시된 [그림 8]은 다양성과 관련한 학생처와 교무처의 파트너십이 어떻게 형성되고 유지되는지 역동적인 과정을 제시하고 있다.

'Making commitment'라는 핵심 범주는 다양성과 포용성이라는 두 가지 차원을 포함한다. 이러한 핵심 범주와 8가지의 주요 범주가 이론적 과정의 요소로서 생성되었다. 핵심 범주인 'Making commitment'는 순환 과정(cycle)의 근원이 되는데 이는 해당 범주가 이론의 모든 주요 범주에 영향을 끼치고 연구참여자나 기관에 의한 헌신이 과정 내에서 연속된 흐름을 어떻게 만들어가는지를 보여주기 때문이다. 이론의 과정은 본질적으로 순환적이기에, 범주들은 다양성과 포용성에 대한 끊임없는 헌신의 순환 과정이라는 이론적 모델로 정리된다. 연구참여자는 'issues of exclusion brewing(배타성 문제)'를 인식하였고, 이에 따라 'taking cues from the mission', 'leadership architecting', 'involving the social gadflies', 'AAC&U as a catalyst'로 이어지며, 학생처와 교무처 간 파트너십의 'complementary pathway(상보적 경로)', 'coordinated pathway(조율된 경

로)', 'pervasive pathway(투습적 경로)'의 세 가지 특정 유형으로 나타나고, 그 결과 순환 과정으로 다시 반복되게 된다. 이처럼 다양성과 관련한 학생처와 교무처 간 파트너십의 형성 및 발전과정에 대해 연쇄적 인과관계, 발생의 매커니즘을 파악하고 유형을 발견함으로써 실체이론을 제시하고 있다. 이는 현상을 구성하는 사건(event)과 사건(event)의 연쇄적 인과관계를 이론화 대상으로 삼아(Langley, 1999; Pajunen, 2008), 이론적으로 환원하여 '과정적 구조'를 설명함으로써 보다 체계적으로 이해하는 데 도움을 줄 수 있다는 점에서 의의를 지니고 있다(권향원, 2016).

[그림 8] 학생처-교무처 간 파트너십 형성 과정 모델

출처: LePeau(2015:116)

3. 근거이론적 방법이 교육행정학 연구방법론 확장에서 가지는 의미

오늘날 교육행정학 분야와는 달리 상당수의 다른 사회과학 분야에서는 '근거이론적 방법'이 매우 높은 관심을 받고 있다(권향원, 2016; 김인숙, 2011). 김인숙(2011:352)은

“오늘날 근거이론이 질적 연구 시장의 리더에 해당하며, 이에 상응한 인기와 명성을 누리고 있다”는 평가를 내어놓기도 하였다. 근거 이론가인 Morse(2009/2011)의 경우에도 제2세대 근거이론가들이 모였던 2007년 밴프 심포지움에서 근거이론적 방법이 “가장 자주 이용되는 질적 연구방법으로 민속기술지보다 앞선다. 근거이론은 상당히 새롭고 1967년에 개발되었음에도 불구하고 북미와 전 세계적으로 가장 광범위하게 이용되고 있다”라고 언급하고 있다. 실제로 Tischer. et. al. (2000)이 질적 연구에 대한 문헌분석법(bibliometric survey of qualitative research)을 통해 분석한 결과, 1991~1998년까지의 기간 동안 근거이론적 방법은 양적·질적 연구를 포함한 모든 유형의 연구방법에 대한 총 4,134건의 SSCI 인용 중에서 2,622건의 인용을 받아 전체 인용의 거의 64%를 차지하고 있었다고 한다. 이러한 발견사항[10]을 근거로 이들은 “근거이론적 방법이 자료 분석에 대한 질적 연구 접근방식 중에서 가장 독보적인 위치를 차지하고 있다고 주장한 바 있다. 근거이론적 방법이 다른 질적 연구방법들에 비하여 이처럼 사회과학 분야에서 커다란 관심과 영향력을 나타내는 것은 무엇 때문일까? 권향원(2016)은 그의 논문에서 이를 다음과 같이 설명하고 있다.

> 첫째, 근거이론은 기존의 해석적 질적 연구의 전통에서 빗겨나 오히려 양적 연구와 유사하게 ‘이론’을 연구산출물로 수용한다....이는 근거이론으로 하여금 ‘이론’을 매개로 양적 연구와 질적 연구 사이에 놓인 심리적인 장벽을 완화하는 역할을 수행하도록 하였으며, 양적 연구와 질적 연구의 존재론적, 인식론적 기반을 화학적으로 결합한 새로운 연구 방법으로서 실증적 질적 연구의 가능성을 제시하고 있다(Creswell & Clark, 2007; 심준섭, 2009). 둘째, 근거이론은 현실에 질적-귀납적으로 비롯한 ‘토착화된 이론’에 관심을 두고 있다는 점에서...이론적 ‘한국화’및 ‘실학화’의 측면에서 대안적 방법론으로 관심을 받는 일면이 있다(권향원·최도림, 2011; 김현구, 2013)(182). * 밑줄은 필자

이처럼 근거이론적 방법은 혼합연구 방법 등 양적 연구와 질적 연구의 물리적 결합을 촉진하는 방법론적 토대일 뿐만 아니라, 보다 근본적으로 양적 연구와 질적 연구의 존재론적, 인식론적 기반을 화학적으로 결합한 대안적 연구방법(변기용 외, 2022b)으

10) 유사한 연구 결과가 Coffey et. al. (1996), Lee & Fielding(1996)에서도 보고되고 있다.

로서 실용적 질적 연구의 가능성을 제시하고 있다는 점에서 큰 의미가 있다. 즉'비판적 실재론'이나 '약한 구성주의' 등 제3영역에 존재하는 새로운 과학철학관에 기초하여, 실증(경험)주의에 터한 양적 연구와 구성(해석)주의에 기초한 전통적 질적 연구의 빈 곳을 채워줄 수 있는 제3의 연구방법론으로서 근거이론적 방법의 가능성을 제시하고 있다고 볼 수 있는 것이다. 또한 근거이론적 방법은 현장에 바탕을 둔 '토착 이론'에 관심을 두고 있다는 점에서 한국적 교육행정 이론의 구축을 위한 대안적 방법론으로서도 그 가능성이 크다. 이와 관련 신현석(2017)은 한국 교육행정학 연구와 이론의 문제점으로서 특히 "우리나라의 토양에서 개발된 교육행정학 이론이 없다"는 점을 지적하고 있다. 나아가 그는 "교육행정학의 이론들로 소개되는 대부분의 것들은 미국 교육행정학 이론들이다. 서구의 교육행정 이론을 소개하고, 이론이 생성된 맥락과 환경을 거두절미하고 수입된 이론을 우리 현실에 적용하고 잘 안 되면 우리 현실을 탓하고, 실제의 종사자들에게 잘못을 돌리는 우를 지속적으로 범해 왔다"고 비판하며, "중범위 이론의 개발은 방법적인 측면에서 양적 연구의 모집단 축소, 질적 연구의 적용 범위 확장, 그리고 양적·질적 연구의 장점을 추출한 혼합 연구 등과 같은 전통적인 방법론의 응용을 통해 가능할 것이다"라는 제언을 한 바 있다.

필자는 2018년 졸고『한국 교육행정학의 학문적 정체성과 연구방법론에 대한 비판적 성찰: 이분법적 배타성 극복을 통한 대안적 지점의 모색을 중심으로(교육행정학연구, 36/4)』를 통해 신현석(2017)이 언급한 중범위 이론의 활성화를 위한 세 가지 제언 중 '질적 연구의 적용 범위 확장'이란 제언이 실제 어떻게 연구전략으로 적용될 수 있는지를 살펴보았다. 이 과정에서 필자는'실용적 질적 연구(김승현, 2008; Yin, 2014/2016:16)'를 통해 교육행정학 분야의 질적 연구방법론의 확장 가능성을 제안한 바 있다. 즉 우리 교육행정 현실을 적절하게 설명할 수 있는 '중범위 이론'의 생성은 무엇보다 교육행정 현장에서 우리의 고유한 개념을 탐색하는 작업에서부터 시작될 수 있고, 이를 위한 가장 효과적인 방법 중 하나는 근거이론적 방법과 같은 귀납적-질적 연구 방법을 통해 현장으로부터 우리 행정 현실을 설명할 수 있는 개념을 채집하고, 이를 통해 이론화를 추구하는 것임을 역설하였다. 그 동안 교육행정학계에서 지배적 위치를 점해 왔던 구성(해석)주의적 질적 연구의 경우 통상적으로 일반화를 연구의 명시적 목적으로 설정하고 있지 않을 뿐만 아니라, 연구자가 수집한 질적 자료를 어떤

과정과 방법을 통해 분석할 것인지에 대해 구체적인 전략과 접근방식도 명확히 제시하지 못해 온 경향이 있기 때문이다. 하지만 근거이론적 방법은 다른 유형의 질적 연구방법들(예컨대, 현상학적 질적 연구, 문화기술지와 같은 구성/해석주의적 질적 연구)과는 달리 일반화를 핵심적 연구목적으로 설정하고 있을 뿐만 아니라, 구체적 코딩 절차를 통해 개념과 이론 구축의 절차와 논리를 상대적으로 명료하게 제시하고 있다(권향원, 2016; 윤견수, 2013)는 점에서 차이가 있다.

'기본적 사회적 과정(Basic Social Process)'(Glaser & Strauss, 2011/1967)을 밝히는 것을 주된 목적으로 하는 근거이론적 방법은 제도 및 환경과 조직 내 구성원들의 역동적 상호작용 과정과 효과의 발생 메커니즘 등 그동안 정량적인 지표로 양화하기 어려웠던 교육행정학의 조직과 정책 연구에서 특히 활용도가 높을 것으로 기대된다(김준현, 2010; 신현석, 2017). 근거이론적 방법과 같은 귀납적-질적 접근을 통한 이론화의 아이디어는 특히 기존에 연역적-양적 연구들이 단순한 분석적 편의성에 기반하여 블랙박스 혹은 심지어 분석 불가의 영역으로 치부해 두었던 행정의 과정, 행태 및 작동 메커니즘의 요소들을 다시 (교육)행정학 이론의 분석 단위로 가지고 올 수 있는 장점을 제공할 것이다(권향원·최도림, 2011). 필자는 이러한 현장 중심 접근방식들이 교육행정학 연구의 중요한 연구 방법으로 자리매김할 때'중범위 이론'의 개발이 가능하고, 이에 따라 향후 이론과 실제 간의 간극이 상당부분 메워질 수 있을 것으로 믿는다.

V. 실용적 질적연구의 활성화를 위한 과제

필자가 볼 때 이제까지 언급했던 실용적 질적 연구의 활성화를 위해 시급히 해결해야 할 문제는 크게 다음 두 가지로 요약된다. 먼저 대학원에서 이루어지는 학문 후속세대에 대한 질적 연구방법론 교육에서 기존의 지배적 관점이었던 '본질(해석)적 질적 연구' 뿐만 아니라 '실용(설명)적 질적 연구'에 대한 교육이 함께 이루어져야 한다. 이와 관련 행정학자인 김승현(2008)은 "실용성과 현실성을 지향하는 행정학이나 정책학의 영역에서 이루어지는 많은 사례연구는 대부분 실증주의적 입장에서 이루어지고 있

다”고 주장하면서, 학문 후속세대 교육에 대해서도 “양적 연구, 실증적 사례연구, 해석적 사례연구의 세 갈래에서 방법론 강의가 이루어질 필요가 있다”는 견해를 피력하고 있다. 현재 교육행정학계의 현실을 감안할 때 행정학자인 김승현(2008)의 이러한 지적은 교육행정학 분야에서의 연구방법론 교육 개선을 위해서도 많은 시사점을 던져 주고 있다고 생각한다[11].

둘째, 이제까지 주로 학위 논문(지도교수 혹은 심사 교수 vs. 학생) 혹은 학술지 논문 심사(블라인드 리뷰 과정에서 논문 심사자 vs. 제출자)의 특성상 일방향적, 폐쇄적 속성을 가질 수밖에 없는 상황에서 이루어져 왔던 실용적 질적 연구의 가능성(과 한계)에 대한 논의를, 학회 차원의 개방적이고, 쌍방향적 토론 과정으로 전환시켜 나갈 필요가 있다[12]. 현실적으로 아직까지 우리 교육(행정)학계에는 자신이 배우고 익숙한 본질(해석)적 질적 연구방식만을 질적 연구라고 생각하는 학자들이 적지 않다. 이에 따라 다른 학문 분야에서는 이미 널리 활용되고 있지만 본질적 질적연구와는 다른 목적과 접근방식을 취하고 있는 근거이론적 방법(Strauss & Corbin, 2012; 기노시타, 2013/2017), 실행연구(Greenwood & Levin, 2007)와 실용적 사례연구(Yin, 2014/2016)와 같은 새로운 질적연구 방법에 대해, 이해가 상대적으로 부족한 질적 연구자가 적지 않다. 이들 질적 연구자들의 질적연구의 새로운 접근방식에 대한 이해 부족은, 결과적으로 우리 교육(행정)학계에서 새로운 관점의 질적 연구 접근방식이 확산되는데 상당한 어려움을 초래하는 요인으로 작용하고 있다. 암맹평가(blind review)로 이루어지는 논문심사 과정의 특성상 투고자에 대한 ‘쌍방향 토론 없는 일방적인 자기 관점의 강요’라는 부작용이 나타날 가능성이 있기 때문이다[13].

---

11) 필자가 재직 중인 고려대학교 일반대학원 교육학과에서는 이러한 문제 인식하에 “질적 연구의 실용주의적 접근”, “고등교육연구에서의 근거이론적 접근”이라는 강좌를 2019년 2학기부터 개설하여 매학기 제공하고 있다.

12) 필자의 경험을 보면 이러한 문제점은 특히 교육행정학연구와 같이 교육행정학 분야의 연구문제를 이해할 수 있는 심사자가 논문을 심사하는 경우보다는, 교육행정학 연구 문제에 상대적으로 익숙하지 않은 교육학의 다른 세부 분과 학문 분야(예컨대 교육인류학 등) 전공 질적연구자가 교육행정학 연구자가 제출한 논문을 심사하는 경우가 많을 것으로 예상되는 종합학술지(예컨대 교육학연구, 한국교육학연구 등)에서의 논문 심사과정에서 더욱 빈번하게 나타나는 것으로 생각된다.

13) 비근한 실례로 최근 필자가 투고한 실용적 사례연구 논문을 심사한 익명의 심사자는 “~실태와 영향요인이라는 제목은 질적 연구에 적합하지 않고...“라는 심사평을 주었지만, 이 심사자는 질적 연구로 실태와 영향 요인을 탐색하는 것이 왜 타당하지 않은지에 대한 명확한 설명은 전혀 주지 않았다. 실용적 질적 연구는 양적 연구가 다루지 못하는 관심 현상의 정확한 파악과 그러한 현상이 발생하는

하지만 앞 절에서 필자가 「교육행정학연구」에 게재된 논문들을 분석한 결과에서도 나타나듯이, 연구의 목적이 기본적으로 관심 현상에 대한 설명에 있고 연구결과도 특정 현상이 발생한 원인(영향 요인과 그들 간의 관계)을 탐구하고 있는 실용적 질적 연구 논문이 이미 2017~2022. 6월 기간 동안 게재된 전체 질적 연구 논문 69편 중에서 36편(52.17%)을 차지하고 있다. 이러한 사실은 (실태의 정확한 파악과 이에 영향을 미치는 요인을 탐색하여 이를 개선하는데 필요한 시사점을 도출하는 것이 주요 목적이라고 할 수 있는) 교육행정학이라는 학문의 특성상, 전통적인 관점에서 수행되는 본질적 질적연구 뿐만 아니라 본 발제문에서 주장하는 실용적 질적연구도 이미 교육행정학 연구자들에 의해 그 필요성이 적극적으로 인식되고 실제적으로도 많이 활용되고 있다는 점을 의미한다. 따라서 실용적 질적연구를 활용하는 연구자 혹은 대학원생들이 논문심사과정에서 간헐적으로 경험하게 되는 본질적 질적연구자들의 (그들의 관점에 입각한) 비판적 시각들은 향후 개방적 토론 기회 마련을 통해 상호이해를 높이는 방식으로 해결해 나갈 필요가 있다. 이를 위해서는 앞서 언급했듯이 질적연구에 대한 대학원에서의 현행 연구방법론 교육방법 개선과 논문심사 과정에서 활용할 수 있는 최소한의 가이드라인 마련이 필요하며, 그러한 노력을 촉진하기 위해 이번 교육행정학회 연차학술대회 연구방법론 기획 세션과 연구방법론 핸드북 편찬과 같은 학계 차원의 보다 심층적인 논의의 장이 자주 마련될 필요가 있다고 생각된다[14].

사실 필자는 새로운 관점과 접근방식이 자리잡기 힘든 이러한 우리 학계의 학문적 풍토와 관행에 대해 여러 차례 문제를 제기해 왔다. 특히 졸고 『현장기반 이론 생성을 위한 질적 연구: 근거이론적 방법(2020)』에서는 스스로 다음과 같은 질문을 제기하고, 이에 대한 필자의 성찰 내용을 제시한 바 있다.

데 영향을 미친 요인(과 그들 간의 관계, 즉 발생기제 = 이론 = 인과적 메커니즘)의 탐색을 목적으로 하는데, 그런 연구에서 왜 이런 제목(실태와 영향 요인)을 붙이면 무조건 안 되는 것인지 필자로서는 이해하기가 매우 어렵다.

14) 학문의 선진국이라고 할 수 있는 미국에서는 이러한 문제 인식하에, 논문에 사용된 각 연구방법에 대해 심사자들이 참고할 수 있는 학계 차원의 합의된 기준을 정리하여 이를 단행본[Hancock, Stapleton & Mueller(2019). The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences. Routledge]으로 출간하는 등 보다 합리적 장치를 마련하고 있다. 2020년부터 지속되어 온 연구방법론 위원회 월례모임과 공개 특강, 2022년 교육행정학회 차원에서 추진하고 있는 교육행정학 연구방법론 핸드북 사업과 연차 학술대회의 연구방법론 기획세션은 우리 교육행정학회에서 이러한 노력의 일환으로 추진하고 있는 사업들이라고 볼 수 있다.

- 내가 원하는 연구질문에 대한 답을 찾기 위해서는 구성(해석)주의 관점의 연구[본질적 질적 연구]와는 뭔가 다른 유형의 질적 연구[실용적 질적 연구]를 해야 하는데 왜 다른 사람들은 그건 질적 연구가 아니라고 할까?
- 질적 연구에도 다양한 접근방식이 있음에도 불구하고 왜 질적 연구 분야에서는 연구목적에 따라 이를 정확히 적용해야 한다는 문제인식이 별로 없을까?
- 교사나 행정가가 자신의 업무 수행과정을 통해 경험적으로 체득한 통찰력은 연구를 방해하는 편견으로만 작용하는가?
- 질적 연구방법에서는 '이론적 틀'을 가지고 연구를 시작해서는 안 되는 것일까?
- 왜 질적 연구는 일반화(이론 생성)를 위한 연구가 아니라고만 할까?

설령 필자가 제기한 문제들이 모두 적절하지는 않을 수 있다고 하더라도, 새롭게 제기되는 논쟁적 이슈에 대한 학문공동체 차원의 치열한 논의 없이 단지 자신이 배우고자라 익숙해진 기존의 사고와 관점만을 고수하는 태도가 지속적인 학문 발전에 그다지 도움이 되지 않는다는 점은 명확하다. 이와 관련하여 필자는 이러한 교육(행정)학계의 관성적 행태가 어떻게 형성·유지되고 있는지 그 이유를, '한국 교육행정학의 학문적 정체성과 연구방법론에 대한 비판적 성찰(2018)'이라는 졸고에서 다음과 같이 분석한 바 있다.

> 각 학문 영역에서는 지배적 패러다임과 연구방법, 지배적 영향력을 발휘하는 학자 및 추종 그룹, 그리고 이들을 중심으로 한 학파들이 형성된다(Freidson, 1985; Kuhn, 1962, Greenwood & Levin, 2000: 88에서 재인용). <u>통상적으로 이러한 지배적 패러다임 하에서 교육받고 사회화된 기성학자들이 통제하는 학위 논문 심사, 학술지 논문 게재, 연구비 수주를 위한 암맹평가 시스템이 작동하는 상황 속에서 지배적 패러다임과 벗어나는 논문이나 연구계획서들은 해당 학문공동체에서 인정받기 어렵다.</u> 따라서 해당 학문공동체에 진입하는 새로운 구성원들은 교육과 사회화 과정을 통해 상위의 학문 권력(예컨대 영향력 있는 원로 교수, 그들을 둘러싼 소수의 핵심 그룹)에 의해 그들의 학문적 가치관과 연구방법이 해당 학문공동체의 주류적 견해에 비추어 일탈되지 않고 있다는 점을 인정받는데 주력한다(Greenwood & Levin, 2000)...(변기용, 2018: 6). * 밑줄은 필자.

즉 이는 전문가 집단이 해당 집단의 구성원을 포함·배제하거나 새로운 아이디어를 인정·폐기하는 학문공동체 내부의 이른바 '영역 유지 메커니즘(boundary maintenance mechanism) (Greenwood & Levin, 2005)'이 작동하는 것이라고 설명될 수 있다(변기용, 2018). 필자가 생각하기에 이러한 학계의 관성적 행태에서 탈피하기 위해서는 먼저 질적 연구에도 다양한 접근방식이 있다는 점을 인정하는 데에서부터 출발할 필요가 있다. 질적 연구가 '연구목적(설명 vs. 이해)', '수집 자료(양적 vs. 질적)' 측면에서 양적 연구와 엄격히 분리된다는 본질(해석)적 질적 연구의 관점에서 벗어나 좀 더 유연한 접근방식, 즉 "연구결과를 도출하는 데 있어 연구자의 역할, 즉 통계기법 등 소위 객관적 규칙의 적용에 의존하는 '법칙적 인식(윤견수, 2019)'이 핵심이 되는 양적연구와는 달리, 연구자의 '이론적 민감성(Glaser, 1987)'에 바탕을 둔 지속적인 비교와 성찰('해석적 인식', 윤견수, 2019)이 자료 분석과 결론 도출에 핵심적인 요소가 되고 있는가?"의 여부가 양적 vs. 질적 연구를 구분하는 새로운 관점으로 자리를 잡게 될 때 이러한 문제 해결의 실마리가 열릴 것이라고 본다.

참 고 문 헌

변기용(2018). 한국 교육행정학의 학문적 정체성과 연구 방법론에 대한 비판적 성찰: 이분법적 배타성 극복을 통한 대안적 지점의 모색을 중심으로. 교육행정학연구, 36(4), 1-40.

변기용(2020a). **근거이론적 방법: 현장 기반 이론 생성을 위한 질적 연구**. 서울: 학지사.

변기용·이현주·이승희·손다운(2022a). 비판적 실재론의 교육행정학 연구방법론에 대한 함의와 연구의 실제. **교육행정학연구**, 40(1), 691-720.

변기용·이현주·이승희·손다운(2022b). 새로운 관점의 혼합연구 방법론 활성화 방안 탐색: 실용적 질적 연구와 비판적 실재론에 기반한 혼합연구를 중심으로. **교육행정학연구**, 40(4) 107~136

Anderson & Spencer(2002). AIDS에 대한 인지적 표상. Creswell(2013). 질적연구방법-다섯 가지 접근(조흥식 외, 역)(원전 2013 출판). pp.381-403.

남미자(2013). 초원을 달릴 수 없는 경주마: 대학생들의 취업에 관한 내러티브. 교육인류학연구, 16(2), 155-192

서근원·변수정(2014). 우리 반 훈이는 수업에서 어떻게 소외되는가? 교육인류학연구, 17(3), 41-102.

윤지혜(2016). '훌륭한' 교사의 삶에 관한 탐구: 한 중등 미술교사의 학습생애사를 중심으로. 교육인류학연구, 19(3), 185-225.

이혜정(1998). "노는 애들"의 세계: 문화기술적 사례연구. 이용숙·김영천 편. 교육에서의 질적 연구: 방법과 적용 제18장(pp. 507-524)

* 여기에서 언급되지 않은 본문에 인용된 문헌은 위에서 제시한 변기용 외(2022a; 2022b)와 변기용(2018; 2020a)의 참고문헌 부분을 참조하시기 바랍니다

[부록 1]

「교육행정학연구」에 게재된 실용적/본질적 질적 연구 예시 (2017~2022.6)

순번	저자명(발행연도)	논문명	발행권호
실용(설명)적 질적 연구			
1	김지선, 김도기(2017)	중학교 내 자생적 교사학습공동체의 참여 요인 탐색	35(1)
2	석혜정, 주철안(2017)	수석교사제의 정책평가와 효과적인 운영방안 모색	35(2)
3	박균열(2017)	Cooper 등의 다차원 정책분석을 통한 교장공모제 평가와 운영 개선 방안	35(4)
4	변수연(2018)	정책 집행에서 나타나는 조직의 디커플링 행동 분석:대학입학사정관제 참여대학의 사례 비교를 중심으로	36(3)
5	박상완(2019)	혁신학교를 통한 학교혁신의 실행: 관련 요인과 과제 – 초등혁신학교의 초기 운영 사례를 중심으로	37(1)
6	한송이, 배상훈(2019)	대학공동체의 모습과 형성 및 강화요인	37(3)
7	이승희, 김수연, 변기용(2020)	잘 가르치는 교수의 특징과 영향 요인 탐색	38(4)
8	이성회·조선미(2021)	초등돌봄교실은 누가, 어떠한 환경에서, '왜' 참여하는가?: 실재론적 정책평가(realist policy evaluation)	39(1)
9	김진희, 박소영(2021)	과정중심평가의 학교조직 내 확산요인 탐색	39(2)
10	정수영, 윤혜원, 이영선, 변기용(2021)	밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성의 의미와 영향 요인에 대한 연구	39(4)
본질(해석)적 질적 연구			
1	송경오(2017)	교육행정구현과정에서 교육주체들의 자기소외 현상	35(2)
2	김승정(2017)	인문사회과학 전공 박사과정생의 학문적 정체성 발달에 관한 연구	35(4)
3	주영효(2018)	중학교 교사의 감정노동 경험에 관한 질적 연구	36(1)
4	강갑준, 임수진(2018)	중학교 신입생들의 전환기 경험에 대한 내러티브 탐구	36(4)
5	임종헌(2019)	강남 고소득층 학생의 삶에 관한 연구	37(3)
6	유동훈, 김종규, 박건영(2020)	자율형 사립고 사회통합전형 졸업생들의 고등학교 경험에 대한 사례연구	38(1)
7	석재현, 박수정(2021)	현직교사의 교육대학원 교육행정 전공 수학 경험과 의미	39(1)
8	장민경, 이승호(2021)	교사 인플루언서에 관한 질적 연구	39(3)
9	이미희(2021)	신규 교육행정직 공무원의 직무 적응과정에서의 체험에 대한 현상학적 질적 연구	39(3)
10	김리나, 엄문영(2022)	저경력 중학교 교사의 성장 경험에 대한 사례연구	40(1)

근거이론적 방법 사례 논문 발표 1

밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성의 의미와 영향요인에 대한 연구

정수영(석호초), 윤혜원(상천초), 이영선(백운중), 변기용(고려대)

밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성의 의미와 영향 요인에 대한 연구*

정 수 영 (고려대학교 석사과정)
윤 혜 원 (고려대학교 박사과정)
이 영 선 (고려대학교 박사과정)
변 기 용 (고려대학교 교수)

요 약

본 연구는 밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 학교의 조직공정성과 그에 영향을 미치는 요인은 무엇인지에 대해 근거이론적 방법을 활용하여 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본 연구는 밀레니얼 세대 초등교사에 해당하는 19명을 면담하였으며 기노시타의 수정 근거이론 접근법(Modified Grounded Theory Approach)을 활용하여 자료를 분석하였다. 연구결과, 밀레니얼 세대 초등교사에게 조직공정성은 '경력이나 성별에 구애받지 않고 동등하게 일 나누고, 더 일한 만큼 보상 받기', '구성원 간의 합의 하에 도출한 명확한 규정 따르기', '나이와 경력 불문하고 1대 1의 사람으로 존중받기'를 의미하였다. 이에 영향을 끼치는 요인은 개인적 차원에서 연공서열, 성별 역할 등에 대한 세대 간 가치관 격차의 표출, 순응적 성향, 조직적 차원에서 관리자의 리더십 유형, 규정 제정방식의 타당성, 이기적인 조직 구성원의 존재 여부, 제도적 차원에서 관리자의 개인적 의중에 따라 영향을 받는 승진제도, 취지와 다르게 왜곡되어 운영되는 초빙교사제, 문화적·환경적 차원에서 불합리한 관행의 답습, 갈등회피문화, 연공서열 중시 문화였다. 본 연구의 결과에서 제시된 영향요인들 간의 관계를 Strauss와 Corbin의 패러다임 모형을 참고하여 제시하였으며, 학교의 조직공정성을 높이기 위한 시사점을 제시하였다.

[주제어] : 밀레니얼 세대, 초등교사, 조직공정성, 근거이론적 방법

* 이 논문은 교육행정학연구 39권 4호(2021)에 게재되었던 논문입니다.

Ⅰ. 서론

최근 학교 조직 안에서 밀레니얼 세대가 차지하는 비율이 점차 늘어나고 있다. 교육부와 한국교육개발원(2020)의 연구에 의하면, 현재 전체 교사 중에서 20대, 30대 교사가 차지하는 비율은 43%이며 특히 초등교사의 경우 그 비율이 무려 47%인 것으로 나타났다. 2021년에 밀레니얼 세대 교사가 교직 사회의 주류로 급부상하며 교직사회에 급격한 세대교체가 이루어질 것이라던 예측(한국교육신문, 2018.08.01.)이 현실로 다가오고 있는 것이다. 이러한 사회적 흐름 속에서 밀레니얼 세대 교사에 주목한 연구가 최근 이루어지기 시작하였다. 선행연구에 의하면, 밀레니얼 세대 교사들은 미래보다는 현재를 중요시하고, 노동직관에 입각하여 학교는 직장이고 학생지도는 업무의 일환으로 바라보며, 일과 삶의 균형에 대한 지향성이 두드러지는 등의 특징을 가지고 있었다(김재원, 정바울, 2018; 윤소희, 유미라, 김지선, 김도기, 2019). 그런데 이러한 밀레니얼 세대 교사의 경향은 조직에 대한 헌신을 중요시하지 않는 것처럼 비춰지면서 학교 조직 내에서 갈등을 일으키는 원인이 되기도 한다(김재원, 정바울, 2018). 또한 밀레니얼 세대 교사 역시 변화하지 않는 교육 시스템, 소모적이고 반복적인 행정업무, 소통이 어려운 수직적인 문화 등에 대한 부정적인 인식을 가지고 있었다(인디스쿨 진저티프로젝트 연구팀, 2018). 이처럼 밀레니얼 세대 교사를 둘러싸고 학교 조직 내 갈등이 나타나는 것은 이들이 추구하는 가치와 지향점이 기성세대 교사들의 그것과 질적으로 다르다는 사실에 기인하는 것으로 보인다.

한편, 이러한 갈등의 원인이자 해결책의 실마리로서 밀레니얼 세대에게 가장 중요한 가치인 '공정성'(강보승, 2020)에 주목해 볼 필요가 있다. 최근 한국사회에서 공정성이 주요 화두로 자리 잡게 된 배경에는 공정성이라는 창으로 사회와 직업을 바라보는 밀레니얼 세대가 있다. 특히 최근 여러 기업에서 MZ세대(1980대 초~2000년대 초 출생한 밀레니얼 세대와 1990년대 중반~2000년대 초반 출생한 Z세대를 아우르는 신조어)가 제기한 성과급 논란을 계기로 노동조합 설립 움직임이 잇따르게 되자(한경비즈니스, 2021.04.13.), 밀레니얼 세대의 조직공정성에 대한 인식이 더욱 주목받고 있다. 이러한 밀레니얼 세대의 가치관을 고려하면, 밀레니얼 세대 교사 역시 학교 조직의 공정성에 민감하게 반응할 것이라고 예측할 수 있다. 실제로 선행연구(김혁동, 2010; 이진원, 조

주영, 박세훈, 2009)에 의하면 밀레니얼 세대와 기성세대 교사가 인식하는 조직공정성의 정도에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

사실 자신이 속한 조직에서 행정적 업무와 의사결정 등이 공정하게 실시되고 있는지에 대한 인식을 의미하는 조직공정성(서재현, 1998)은 비교적 오랜 기간 연구되어 왔다. 다양한 학문 분야에서 조직 구성원들이 지각하는 공정·불공정의 느낌이 구성원들의 동기부여, 직무만족, 직무성과, 나아가 조직에 대한 기능적·역기능적 행위에 직간접적인 영향을 미친다는 점에 주목하고 있다(정홍술, 2002; 이진원, 2008: 82에서 재인용). 선행연구들은 조직공정성에 대한 인식이 조직몰입, 조직만족 등 조직유효성에 영향을 미친다는 사실을 보고하고 있다(김견숙, 신상명, 2020). 학교조직의 맥락에서도, 교사가 인식하는 조직공정성은 구성원 간 신뢰와 조직혁신, 직무만족, 조직몰입 등에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(김혁동, 2010; 이진원 외, 2009; 임세건, 윤영석, 2018).

이처럼 조직공정성에 대한 이론적 연구는 비교적 활발히 이루어진 반면, 밀레니얼 세대 교사라는 특수한 맥락에 초점을 두고 조직공정성을 심층적으로 탐색한 연구는 별로 없다. 김견숙, 신상명(2020)의 연구는 밀레니얼 세대 교사가 인식하는 조직공정성을 다룬 거의 유일한 연구로서, 밀레니얼 세대 교사가 지각하는 조직공정성이 조직몰입에 유의미한 영향을 미친다는 사실을 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 하지만 양적 연구방법을 사용함으로써 인간과 조직의 복잡한 특성을 제대로 반영하지 못해 조직공정성에 대한 밀레니얼 세대 교사의 인식을 심층적으로 이해하기에는 한계가 있다. 연구대상을 전 세대 교사로 확대해 보면 관련된 연구 수가 늘어나긴 하지만, 이들 역시 원인변수로서의 조직공정성이 학교효과성에 미치는 영향을 검증하는 양적연구에 치중되어 있었으며, 어떠한 요인이 결과변수로서의 조직공정성에 영향을 미치는지에 대한 연구는 거의 전무했다.

본 연구는 '근거이론적 방법'을 적용하여 밀레니얼 세대 교사가 인식하는 조직공정성과 조직공정성 영향요인에 대한 탐색적 이론화를 수행하고자 한다. 근거이론적 방법은 특수한 맥락에 터한 이론의 질적·귀납적 탐색을 위해 적합한 연구전략이다(권향원, 최도림, 2011). 밀레니얼 세대 교사들로부터 수집한 현장 자료를 바탕으로 그들이 인식하는 조직공정성의 개념과 실태는 어떠한지, 조직공정성에 영향을 미치는 요인이 무엇

인지에 대해 심층적으로 탐구할 것이다. 특히 본 연구는 밀레니얼 세대가 차지하는 비율이 가장 높고 조직구성원 간 동질성이 상대적으로 큰 초등학교를 대상으로 한다. 따라서 본 연구의 결과는 밀레니얼 세대 교사를 둘러싼 초등학교 조직 내 갈등을 해소하고 학교효과성을 증진하는 데 실질적인 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

이러한 문제의식을 바탕으로 설정한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성의 개념과 이에 따른 학교 내 조직공정성의 실태는 어떠한가? 둘째, 밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성 실태에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

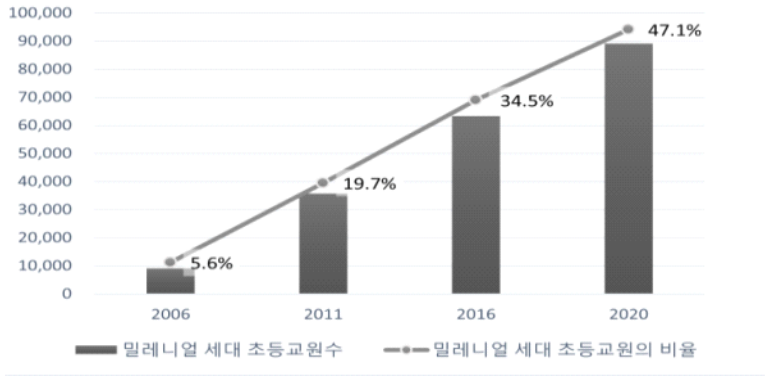
Ⅱ. 이론적 배경

1. 밀레니얼 세대의 개념과 특성

각각의 세대는 다른 세대와 구분 지어질 수 있을 만큼 그들만의 고유한 문화를 공유하고 있는데, 이러한 문화적 차이는 세대 간 가치와 신념의 차이로 이어지게 된다. 만일 세대별 가치와 신념의 차이를 이해하지 못한다면 잘못된 의사소통으로 인해 의도치 않게 오해와 갈등이 발생할 수 있으며, 이는 궁극적으로 조직의 생산성 저하를 야기할 수 있다. 그러므로 세대별 문화적 차이와 특성에 대한 연구는 조직론에서 매우 필요한 연구로 평가되고 있다(황춘호, 김성훈, 2019). Strauss와 Howe(1991)는 출생 연도에 따라 세대를 베이비부머 세대, X세대, 그리고 밀레니얼세대로 분류하였으며 그는 1982년부터 2004년에 출생된 이들을 밀레니얼 세대라고 정의하였다. 이와는 달리 미국의 권위 있는 조사연구기관인 Pew research center는 1981년부터 1996년까지의 출생자이자 9.11테러와 2008년 글로벌 금융위기를 겪었으며 컴퓨터에서 모바일 기기에 이르는 새로운 정보의 흐름 속에서 성장한 특정 세대를 밀레니얼 세대라고 정의하고 있다(매일경제, 2018.03.05.).

한편 교육부와 한국교육개발원(2020)에 따르면 우리 사회에서 밀레니얼 세대 초등교사들의 숫자는 지속적으로 증가하는 추세에 있다. 이러한 상황에서 밀레니얼 세대에

대한 연구가 필요한 이유 중 하나는 Kanter(1977)의 19% 법칙을 들 수 있다. 조직 사회학 분야 학자였던 그는 소수집단의 여부와 관계없이 19%를 넘어서면 그 집단이 조직문화의 변화를 이끌 수 있다고 주장하였다(함인희, 2019; Kanter, 1977). [그림 1]에서 제시된 것처럼 우리 사회에서도 밀레니얼 세대 초등교사의 비율이 이미 47%를 넘고 있으므로 조직 문화의 변화 추동자로서 밀레니얼 세대 교사들의 특성과 조직공정성에 대한 관점을 이해하는 것은 학교를 효과적으로 운영해 나가기 위해 반드시 필요한 일이라고 할 수 있다.



[그림 1] 밀레니얼 세대 초등교원의 수 및 비율

출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(kess.kedi.re.kr)

직무환경에서 나타나는 밀레니얼 세대의 특징으로는 자신을 향한 기대와 고용주를 향한 기대가 높고, 끊임없이 학습하고자 하는 의지가 있으며, 즉각적인 책임감과 목표지향성을 지니고 있다는 점을 들 수 있다. 특히 한국의 밀레니얼 세대는 관계적 계약보다는 거래적 계약의 특징을 보이고, 자신의 일 혹은 업무에 대해 강한 프라이드를 가지며 워라밸(work-life balance)을 추구한다(함인희, 2019; 황춘호, 김성훈, 2019). 그러나 현재까지 밀레니얼 세대에 관한 연구는 다른 세대에 비해 충분치 않다. 연구자들이 검색해 본 결과 밀레니얼 세대 교사 혹은 N세대 교사에 관한 연구는 현재까지 3편[1] 정도로 나타나고 있다. 먼저, 김재원, 정바울(2018)은 밀레니얼 세대 초등교사들이 기성

1) 학위논문을 기반으로 한 학술논문은 하나의 논문으로 취급하였으며, 동일한 주제를 각기 다른 학술지에 게재한 경우에도 하나의 논문으로 판단하였다.

세대와는 다르게 워라밸에 대한 경향성이 뚜렷하고 승진에 대한 열망이 낮은 대신, 대안적 경력(교사리더, 전문상담사 등)에 대한 관심이 높다는 것을 발견하였다. 또한 김견숙, 신상명(2020)은 밀레니얼 세대 교사가 속한 조직의 공정성이 높을수록 조직 냉소주의가 약화되는 매개효과가 작용하여 그들이 조직에 더 몰입한다고 하였다. 마지막으로 윤소희, 유미라, 김지선과 김도기(2019)는 집단면담을 통해 N세대 교사들이 현재의 즐거움을 가장 우선시 하며, 행정업무보다 학생지도를 가장 중요하게 여긴다는 점을 밝혀냈다. 비록 연구의 수는 적지만 이 3편의 연구는 공통적으로 밀레니얼 세대 교사들이 기성세대와는 다른 지향점을 가지고 있으며 직무를 대할 때에도 중요시하는 가치가 다르다는 점을 시사하고 있다.

한편, 본 연구는 '교사'라는 특수한 직업을 가진 밀레니얼 세대에 대해 연구하는 것이기 때문에 교사 생애 발달과정[2]을 추가적으로 살펴보았다. 똑같이 밀레니얼 세대에 속한다고 할지라도 어떤 발달단계에 속하는지에 따라 서로 다른 특징을 지닐 수 있기 때문이다. 실제로 연구진들의 교직경험과 밀레니얼 세대 대상의 사전 집단면담 결과를 비추어볼 때 발달기를 기점으로 학교에서 요구되는 역할 및 교직에 대한 태도가 상이해질 가능성이 크다고 판단하였다. 따라서 본 연구에서는 다양한 선행연구 중 Strauss와 Howe(1991)와 Pew research center의 밀레니얼 세대에 대한 정의를 고려하여 밀레니얼 세대 교사를 1982년부터 1996년 사이에 출생한 교사로 정의하되[3], 교직의 특성을 감안하여 특히 시행착오기부터 발달기까지에 해당하는 경력 10년 이하의 교사들을 연구대상으로 포함시켰다. 이에 대비되는 집단인 기성세대 교사는 연구 결과를 논의할 때 X세대 및 베이비 붐 세대에 해당하는 교사를 의미한다.

2. 조직공정성

조직공정성은 작업장의 여러 양상에 대한 공정성(fairness) 인식을 의미하여, 구성원

2) 김병찬(2007)은 교사 생애 발달 과정을 7단계로 제시하였는데, 밀레니얼 세대에 해당하는 교사 생애 발달과정은 시행착오기(1~2년), 좌절·성장기(2~5년), 발달기(5~10년), 성숙·안정기(10~15년)까지이다.

3) 1981년 출생자의 만 나이가 40이므로 20, 30대인 다수의 밀레니얼 세대와 겪은 성장배경과 문화가 상이할 수도 있을 것이라 판단하였다. 또한 보편적으로 초등3년, 중등3년, 고등3년, 교육대학 4년을 거쳐 신규 초등교사로 발령나기 때문에 1996년 이후 출생자의 경우 연구대상으로 포함시키는 것이 무의미하다 판단하여 밀레니얼 세대 교사의 출생연도의 범위를 1982년부터 1996년으로 한정하였다.

이 자신의 업무를 수행함에 있어서 조직으로부터 공정한 대우를 받고 있는가, 그리고 그러한 공정한 대우가 직무와 관련된 구성원의 태도 혹은 행동에 어떠한 영향을 미치는가를 설명하는 개념이다(Greenberg, 1990; 문형구, 최병권, 고욱, 2009: 236에서 재인용). 조직공정성의 하위영역으로는 분배 공정성, 절차 공정성, 상호작용 공정성이 있다.

Homans(1961)에 의해 처음 도입되고 Adams(1965)의 공정성 이론(equity theory)으로 체계화된 분배 공정성(distributive justice)은 개개인이 자신이 투입한 노력에 상응하는 보상을 받을 때 비로소 공정성을 지각한다는 것을 의미한다. 즉 조직구성원은 자신이 수행한 투입(input)과 이로부터 얻은 성과(output)의 비율을 비교하여 타인에 비하여 상대적으로 얼마나 공정한 대우를 받고 있는가 하는 점이 중요한 동기 요인이 된다는 것이다. 이처럼 조직공정성에 대한 연구는 초기에는 분배 공정성을 중심으로 이루어져 왔으나, 1970년대 이후에는 분배와 관련된 절차와 제도에 대한 공정성 인식이 각기 다른 영향을 준다는 관점이 대두되었다. Thibaut와 Walker(1975)는 분배 공정성 못지않게 분배와 관련된 의사결정의 절차에 대한 구성원의 공정성 인식인 절차 공정성(procedural justice)도 중요함을 강조하면서 분배 공정성과 절차 공정성은 서로 구별되는 개념이며 개인의 태도와 행동에 각각 다른 영향을 끼치고 있다고 주장하였다(문형구 외, 2009). 절차 공정성은 자원의 분배에 사용되어진 의사결정 절차에 대해 지각된 공정성을 말하는 것으로 의사결정 과정 진행 방식의 공정성에 초점을 맞춘다(이재운, 강경석, 2016: 120). 조직구성원의 관심 문제가 어떤 절차를 거쳐 결정되었는지는 공정성을 평가하는 중요한 결정요인일 뿐만 아니라 조직구성원들의 직무동기, 직무만족, 직무몰입 등에 지대한 영향을 줄 수 있기 때문에 분배 공정성 못지않게 중요하다고 한다.

한편 1980년대 들어서는 절차가 실행되는 과정에서 나타나는 상호작용 측면에 주목하여 공정성을 바라보는 상호작용 공정성(interactional justice) 개념이 새로 등장하였다. Bies와 Moag(1986)는 조직의 의사결정자가 의사결정을 하는 과정에서 구성원을 공정하고 합리적으로 대하는 정도, 즉 대우의 질(quality of treatment)도 구성원의 조직공정성 인식에 영향을 준다고 주장하면서 상호작용 공정성이라는 새로운 조직공정성 유형을 제시하였다(문형구 외, 2009). Bies와 Moag(1986)는 절차 공정성은 절차라는 고정된 측면만을 다루고 있어, 실제로 절차가 집행되는 과정에서의 핵심 현상인 사람

간의 상호작용의 측면이 간과되었음을 지적하고, 절차→상호작용→결과(분배)라는 공정성의 3단계 도식을 제시하면서 상호작용이 절차나 결과에 있어서의 공정성 못지않게 중요함을 강조하였다(이진원, 2008: 87). 조직구성원이 업무를 수행하거나 의사결정 과정에서 상급자들과의 관계에서 얼마나 공정하게 대우받는가를 통해 지각하게 되는 상호작용 공정성은 의사결정 절차의 구조적 특성에 초점을 두는 절차 공정성과는 질적으로 다른 속성을 지니고 있다. 즉 절차 공정성이 설계된 절차가 모든 구성원의 관심을 반영하면서 편견으로부터 독립적이고 일관성이 있으며 윤리적인가라는 '절차의 구조적 측면'의 타당성을 강조한다면, 상호작용 공정성은 절차와 규정의 결정 과정에서 권한을 가진 상급자와 이를 수용해야 하는 하급자의 상호작용이 실제 얼마나 의미 있게 이루어지고 있는가, 즉 '인간관계의 상호작용의 질이라는 내용적 측면'에 초점이 맞춰져 있다고 볼 수 있다. 상호작용의 질은 솔직성, 적시의 피드백, 권리의 존중 등에 의해 판단되며, 많은 연구에서 절차의 실행과정에서 권한 보유자가 보여주는 의견 존중, 권리 존중, 솔직성, 의사결정에 대한 설명 등을 상호작용의 결정요인으로 제시하였다(이진원, 2008: 89-90).

Ⅲ. 연구방법

1. 면담참여자 선정 및 자료 수집

연구자들은 먼저 조직공정성 관련 선행연구를 분석한 결과와 연구진 간 협의 내용을 토대로 면담 질문지 초안을 작성하였다. 이후 다수의 근거이론연구를 수행한 경험이 있는 교수 1명 및 박사과정 연구자에게 작성한 초안에 대한 검토를 받았고, 연구에 참여하고 있는 공동연구자 1명을 대상으로 예비면담을 실시하여 내용을 추가로 수정하였다. 면담 질문지의 주요 내용은 (1) 학교 조직이 공정/불공정하다고 생각하게 된 경험 사례는 무엇인가? (2) 학교 조직의 공정/불공정에 영향을 미치는 요인은 무엇인가? (3) 공정성(분배, 절차, 상호작용 공정성) 중 무엇이 가장 중요한가, 그 이유는 무엇인가? (4) 밀레

니얼 세대 교사에게 '조직공정성'은 어떤 의미인가? (5) 학교에서 조직공정성은 중요한가, 그 이유는 무엇인가? (6) 조직공정성을 높이기 위한 방안은 무엇인가? 등으로 구성되었으며, 면담 과정에서 필요에 따라 수시로 내용을 보완하며 활용하였다.

1차 면담참여자는 먼저 수도권 중소도시 이상의 지역에 소재한 초등학교에 재직하는 교직경력 10년 이하의 밀레니얼 세대 초등교사를 대상으로 의도적 표집(purposeful sampling)을 통해 선정하였다. 1차 면담대상자를 이와 같이 선정한 이유는 선행연구(김혁동, 2010; 이진원 외, 2009)에서 교사의 연령과 교직경력, 학교 급, 지역 등이 조직공정성 인식에 영향을 미치는 중요 요인으로 언급되고 있기 때문이다. 이러한 요인을 감안하여 선정된 면담참여자들에 대한 기본 정보는 <표 1>과 같다.

1차 면담은 2021년 4월 27일부터 5월 3일까지 약 일주일간 진행되었다. 면담 시간은 대략 60분 정도가 소요되었으며, 일대일 개별 면담으로 진행되었다. 면담은 반구조화 방식으로 진행되었으며, 면담 내용은 연구 참여자의 동의를 얻어 모두 녹취하여 전사하였고, 면담 종료 직후 성찰일지를 작성하였다.

〈표 1〉 면담 참여자 구성 및 기본 정보

참여자	성별	출생 연도	경력 및 교사생애 발달과정	직위	근무 지역	구분
교사 1	여	1992	6년(발달기)	교사	인천시	1차 (4월 27일 ~5월 3일)
교사 2	남	1991	6년(발달기)	교사	경기도	
교사 3	남	1993	2년(시행착오기)	교사	서울시	
교사 4	여	1993	5년(좌절·성장기)	교사	서울시	
교사 5	남	1991	6년(발달기)	교사	인천시	
교사 6	여	1994	5년(좌절·성장기)	교사	경기도	
교사 7	남	1991	8년(발달기)	보직교사	경기도	2차 (5월 11일 ~5월 22일)
교사 8	남	1993	5년(좌절·성장기)	보직교사	경기도	
교사 9	여	1993	6년(발달기)	교사	인천시	
교사 10	남	1987	8년(발달기)	보직교사	인천시	
교사 11	여	1989	10년(발달기)	교사	인천시	
교사 12	여	1988	7년(발달기)	교사	인천시	
교사 13	여	1993	5년(좌절·성장기)	교사	서울시	3차 (6월 2일 ~6월 9일)
교사 14	여	1990	9년(발달기)	교사	서울시	
교사 15	여	1993	5년(좌절·성장기)	교사	서울시	
교사 16	여	1991	7년(발달기)	교사	서울시	
교사 17	남	1990	4년(좌절·성장기)	교사	경기도	
교사 18	여	1993	6년(발달기)	교사	경기도	
교사 19	여	1993	6년(발달기)	보직교사	서울시	

2차 면담참여자는 1차 면담 이후 전사 자료와 필드 노트, 성찰 일지를 분석하고 난 후 확인된 연구의 초점 영역에 대한 보다 밀도 있는 자료를 제공해 줄 수 있을 것으로 판단되는 발달기 교사, 보직교사 등을 대상으로 “이론적 표집(theoretical sampling)[4)]” 을 통해 선정하였다. 2차 면담은 2021년 5월 11일부터 22일까지 2주에 걸쳐 진행되었다. 2차 면담자료를 분석한 이후 개념 간의 상호 관계, 범주 간의 관계, 전체 통합성 차원에서 미흡한 부분에 대해 추가적 자료를 수집하기 위해 3차 면담을 실시하였다. 면담참여자는 이론적 표집을 통해 기존에 발견한 개념과 개념 간의 관계를 확인할 수 있는 실체적 근거를 확보하기 위한 목적을 중심으로 선정되었다. 면담은 시간과 자원 등 현실적 한계를 고려하되, 면담에서 핵심 연구 주제를 설명하는 데 관련되는 중요한 이슈에 대해 더 이상 새로운 정보가 나오지 않는 “이론적 포화(theoretical saturation)” 에 도달했다고 연구자들이 판단하는 시점까지 진행되었다. 3차 면담은 2021년 6월 2일부터 2021년 6월 9일까지 약 일주일간 진행되었으며, 분석을 진행하며 의문점이 생길 시 e-메일이나 모바일 메신저를 통해 면담참여자들에게 추가적으로 자료를 수집하였다.

2. 자료 분석 및 연구결과의 타당성 확보

본 연구는 면담 내용 분석을 위해 기노시타 야스히토(木下康仁)의 수정 근거이론 접근법(Modified Grounded Theory Approach: M-GTA)에서 제시된 코딩방법을 활용하였다. 데이터의 기계적 절편화로 대변되는 Glaser 등의 단어/줄 단위 코딩 방식은 자료가 지닌 맥락성을 제대로 고려하지 못하는 한계가 있어, 이를 보완하고자 기노시타(2017)는 문장/사건 단위를 코딩의 단위로 설정함으로써 자료가 지닌 맥락성을 최대한 보존하려고 한다.

본 연구도 이러한 기노시타(2017)의 접근 방식을 활용하였다. 초기 개념화 작업은 가장 정보가 풍부하다고 생각되는 면담대상자의 전사 자료를 중심으로 공동연구자들의 개방적인 논의 과정을 통해 이루어졌다. 자료로부터 초동적으로 생성해낸 코드들

4) 이론적 표집이란 근거이론 연구만의 특징적인 표집 전략으로, 이론 생성을 목적으로 자료 분석과정에서 나타나는 단서를 추적하며 추가적으로 자료를 수집해 나가는 과정을 의미한다. 이론적 표집은 범주들이 충분히 발전되거나 포화될 때까지 순환적으로 지속되는 동시적인 분석과정에서 다음 단계의 자료 수집 방향을 알려준다(Birks & Mills, 2015: 78).

(복수의 유사예)을 바탕으로 초기 생성된 개념을 분석 워크시트(본문 뒤에 첨부된 [부록 1] 참조)에 정리한 후(from the data), 다시 데이터로 돌아가 유사예와 대극예를 확인하는 과정을 통해(toward the data) 보다 견고한 개념을 생성하기 위해 노력하였다(1차 코딩).

2차 코딩은 생성된 개념(범주)과 개념(범주) 간의 관계를 체계화하여 제시하는 단계로서 "워크시트를 통해 분석의 기초단위인 개념이 생성되고 난 이후 (1) 개념과 개념 간의 관계를 파악(복수의 개념들 간 수평적 관계의 파악), (2) 생성된 복수의 개념들을 묶어 개념적으로 유사한 것끼리 유형화하여 보다 상위의 수준에서 추상화된 개념(범주)을 생성, (3) 이렇게 형성된 상위 수준의 개념인 범주와 범주 간의 관계를 체계적으로 파악하는 작업(변기용, 2020)"으로 이루어진다. 2차 코딩의 결과는 연구결과를 도식화하여 보다 간명하게 제시하기 위해, 간호학 분야에서 개발된 Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형[5]을 교육행정학적 맥락에서 발전적으로 수정(변기용, 2020; 이승희 외, 2020)하여 제시하기로 한다.

연구자들은 3차 면담이 마무리되기까지 개념(범주)의 생성 및 견고화 작업을 지속적으로 수행하는 동시에 비교분석(개념과 개념 간 비교, 개념과 상위 개념인 범주 간 비교, 범주와 범주 간 비교)을 통해 개념-범주 간에 존재하는 관계를 파악하였다. 분석과정에서 그때그때 떠오르는 아이디어는 별도의 성찰노트에 기록해 두었다가 추후 논문 작성 과정에 활용하였다.

한편, 기노시타의 수정 근거이론 접근법이 갖는 또 하나의 차별화된 특징은 연구자의 정체성을 드러내기 위해 '연구하는 인간'이라는 시점을 명확히 기술한다는 점이다. 기노시타(2017)는 연구자가 연구의 타당성을 높이기 위한 연구절차의 엄격성(자료의 다원화, 연구자의 다원화 등)을 지키되, 질적 연구에서 연구자의 주관을 완전히 통제하는 것은 불가능하다고 보고 오히려 연구자의 관점과 가치관을 명확히 드러내는 것이

5) Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형은 근거이론적 방법에서 결과를 제시하는 하나의 참고자료로 제시되었다(변기용, 김한솔, 2020). 패러다임 모형은 (1) '무엇이 진행되고 있는가에 대한 답'인 중심현상(focal phenomena), (2) '특정한 현상에 영향을 미치는 사건이나 일'을 나타내는 인과적 조건(causal conditions), (3) '특정한 현상에 영향을 미치는 상황적 특성'에 관한 맥락적 속성(contextual condition), (4) '인과적 조건이 현상에 미치는 영향을 경감시키거나 변화시키는 것'을 나타내는 중재적 조건(intervening conditions), (5) '문제를 풀기 위해 취해지는 의도적이며 의식적인 행위'인 작용-상호작용 전략(action and interactional strategies), 그리고 (6) '행위와 상호작용으로 나타난 결과(consequences)'등의 6가지 유형들로 구성되어 있다(이승희 외, 2020).

필요하다고 본다. 본 연구에서도 이러한 관점에 따라 자료의 다원화 기법, 멤버 체킹, 면담참여자 검토 등의 방법을 통해 연구의 타당성을 높이는 한편, 참여한 연구자의 특성과 기본적 관점을 다음과 같이 명확히 밝히고자 한다. 먼저 본 연구의 연구진 중 2명은 각각 경기도와 서울시 소재의 학교에 근무하는 밀레니얼 세대 초등교사이다. 이들은 연구대상인 밀레니얼 초등교사로서 내부적 관점(emic)을 대표한다고 할 수 있다. 또 다른 연구진은 경기도 소재의 학교에 근무하는 기성세대 중등교사로, 기성세대 교사와 밀레니얼 세대 초등교사의 조직공정성에 어떤 차이가 있는지를 밝히는 데 중요한 외부적 관점(etic)을 제공했다. 나머지 1명의 연구자는 이들을 지도하는 교육행정학 전공 교수로서, 이들 3명의 교사들이 가지는 관점을 외부자인 제3자의 입장에서 해석하고, 초보연구자인 학생들이 질적연구의 타당성을 높이기 위한 절차적 엄격성을 제대로 지키는지를 조언하고, 감독하는 역할을 수행하였다. 이 4명의 연구진들은 각각 내부인과 외부인의 관점에서 연구의 타당성과 신뢰도를 높이기 위해 자료의 수집과 해석 과정 전반에 걸쳐 지속적인 논의와 성찰을 반복하였다. 이와 함께 전공 내 협의회와 학회 발표를 통해 다른 대학의 교수들과 대학원 학생들의 피드백을 받고, 이를 연구결과에 반영하여 분석의 타당성을 높이고자 하였다.

Ⅳ. 분석결과

1. 밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성: 개념과 실태

가. 분배적 공정성: “경력이나 성별에 구애받지 않고 동등하게 일 나누고, 더 일한 만큼 보상 받기”

밀레니얼 세대 초등교사들[6]이 인식하는 분배적 측면의 조직공정성은 “특정 집단이 차별받지 않고 일을 동등하게 분배하되, 만일 동등한 분배가 이루어지지 않았을 땐 보

6) 단어의 반복적인 표현을 방지하기 위하여 아래부터는 ‘밀레니얼 세대 초등교사’를 ‘밀레니얼 교사’로 줄여서 칭하도록 하겠다.

상에도 차별을 두는 것"을 의미한다. 밀레니얼 교사들은 경력이나 성별 등에 따라 특정 집단이 일방적으로 배려 또는 차별 받는 것은 타당하지 않으며, 모두가 합리적 수준에서 동등하게 업무를 분배받아야 한다고 보았다. 존중과 우대가 필요한 교사들이 존재함을 인정하지만, 배려를 받는 교사들도 조직의 원활한 운영을 위해 그에 합당한 역할을 수행하는 것이 타당하다는 것이다. 이들은 노력에 합당한 보상을 받는 체제가 마련되었을 때 조직의 공정성뿐만 아니라, 교사들의 직무동기도 높아진다고 보았다.

이러한 분배 공정성의 의미에 입각하여 밀레니얼 교사들은 근속연수에 비례하여 호봉이 확정되는 호봉제를 Input과 Output이 일치하는 측면에서 공정한 제도로 인식하고 있었다. 학교교육의 특성상 교사의 경험은 중요한 의미가 있으며 경력교사의 경험이 후배교사에게 기여하는 바가 크기 때문에 호봉이 높을수록 월급을 더 많이 받는 것은 납득 가능하다는 것이다. 다만 밀레니얼 교사들은 경력교사들이 자신의 호봉에 걸맞은 책임을 다했을 때만이 호봉제가 공정할 수 있다는 조건을 달았다.

> *그 제도를 악용하는 사람들이 문제인 거지 호봉제는 좋다고 생각해요. 학교가 뭐 하나의 큰 성과를 내는 직업이 아니기 때문에 경험에서 오는 무시 못 할 그런 힘을 갖고 있는 분야이니까 당연히 호봉이 높아지는 것은 담임 수당을 받는 것과 같이 공정하다. 그런데 이렇게 많은 경험과 그만큼의 책임을 존중하는 보수를 받고 있음에도 불구하고 경력 얼마 안 된 사람에게 부장을 시킨다든지 호봉과는 좀 연관이 떨어지는 큰 업무를 주는 게 공정하지 못한 것 같아요. (교사 4)*

하지만 학교 현장에서 밀레니엄 교사들이 생각하는 공정성의 조건은 잘 충족되고 있지 않는 것으로 나타났다. 대표적인 사례가 바로 저경력 교사들이 '구멍 난 자리'를 메꾸고 있는 것이다. 초등학교에서 교사들이 기피하는 업무로는 대략 돌봄, 방과후학교, 방송, 학교폭력 등이 있는데, 학교조직에서는 이처럼 아무도 원하지 않는 기피 업무의 경우 젊은 저경력 교사가 맡는 것을 당연하게 생각하는 분위기가 만연해 있다. 특히 남교사들의 경우 온갖 궂은일에 동원되고 과중한 업무를 부여받으며 자신의 의사와는 아무런 관계없이 '내정된 보직교사'로서의 소임을 다할 것을 강요받는 것으로 나타났다.

남자 신규가 왔다 또는 젊은 남자 교사가 왔다고 하는 건 마치 내정된 보직 교사가 온 것 마냥 대우를 하고 압박을 하고. 원하지도 않는데 감투를 씌울 생각을 하면서 (교사 14)

이처럼 힘들고 어려운 일을 맡으면서도 그만큼의 보상을 받지 못하는 현실은 밀레니얼 교사들의 근무의욕을 저하시켰다. 이들은 월급을 자신들보다 2배 이상 많이 받으면서 쉽거나 작은 업무를 맡는 것을 당연하게 생각하는 기성세대의 관성적 행태에 대해서 비판적인 태도를 취했다. 심지어 일은 저경력 교사들이 하고 승진점수나 성과급 측면의 공은 기성세대 교사가 챙겨가는 행태를 결코 공정하지 않다고 보았다.

학교에서 좀 작다고 판단되는 업무 있잖아요. 청렴이라거나 경제교육이라거나. 보통 조금 힘든 학년에게 그런 업무를 같이 묶어주고 하는 게 평등하다고 생각을 하는데 그런 것들은 학년에 관계없이 본인의 나이가 조금 많으시면은 당연하게 그 업무를 계속 하시고...(교사 1)

한편, 밀레니얼 교사들은 남들보다 일을 더 많이 더 열심히 하는 교사, 특히 부장교사가 승진하는 것을 공정하다고 인식하였으나, 학교에 따라 상대적으로 더 많은 일을 하고도 그에 합당한 평가를 받지 못하는, 소위 Input과 Output의 불일치가 나타나고 있다는 점을 비판하였다. 관리자와 개인적인 친분이 있다는 이유로 승진에 유리한 기회를 부여 받고, 일도 못하고 학생 교육도 뒷전인 채 관리자 상대로 '줄타기', '아부하기'에만 능한 교사들이 승진하는 것은 불공정하다고 인식하였다.

(승진이) 학교에서 case by case라고 느끼는 게. 지난 학교 같은 경우는 일 못해도 정말 줄만 잘 타면 관리자가 그렇게 끌어주더라고요. 정말 이상하고 업무도 똑바로 안 하고 뭔가 학생들 교육에도 뒷전인데 그렇게 이렇게 아부 잘하시는 분들이... (중략) 이번 학교에서는 뭐 '부장=열심히 하는 사람', '일 열심히 하는 사람 = 승진 트랙' 약간 이런 식으로 가서... (교사 12)

이처럼 학교현장에서 승진이 불공정한 양상으로 이루어지는 현실은 삶의 질을 중시하고 워라밸을 추구하는 밀레니얼 교사들이 승진을 더욱 기피하게 만드는 요인으로 작

용했다. 자신이 오랜 기간 '뼈 빠지게' 일해도 승진한다는 보장이 없고, 또한 그렇게 힘들게 승진을 하고 나서 얻는 결과물이 밀레니엄 교사들에게는 크게 매력적으로 느껴지지 않다 보니, 승진이 더 이상 보상 기제로 작용하지 않는 것이다.

> *우선 승진을 하기까지 받쳐야 하는 세월, 노력들이 그렇게 참고 인내하면서까지 얻어낼 가치가 있는 것이 아니다 (중략) 그렇게 들인 노력에 비해서 얻어지는 나중 결과물이 정말 보잘 것 없는 것들이 많은 것 같아요. (중략) 아랫사람 입장에서 현재 계신 교장 교감 선생님을 봤을 때, 멋있다는 느낌보다는 몸을 사리고 자기 점수를 챙기고 최대한 민원 없이 가려고 하는 그런 모습들만 거의 많이 보다 보니까 (중략) 더더욱 승진에 대한 생각을 많이 안 하는 것 같습니다. (교사 2)*

이처럼 밀레니얼 교사들은 분배적 공정성, 특히 업무분장(分掌)과 승진 등에 관한 경험을 중심으로 학교조직의 공정성을 인식하는 경향이 두드러졌다. 즉, 업무분장과 승진에서 배려 받는 자와 배려를 강요받는 자가 일방적으로 구분되는 것은 공정하지 않다는 것이다. 주로 전자는 고경력 교사, 여교사, 목소리 큰 교사, 기혼 교사들이, 후자는 저경력 교사, 남교사, 평소 책임감을 가지고 조용히 열심히 일하는 교사, 미혼 교사들이 해당되었다.

나. 절차적 공정성: "구성원 간의 합의 하에 도출한 명확한 규정 따르기"

밀레니얼 교사들은 절차적 측면의 조직공정성에서 "학교 공동체간의 충분한 협의를 통해 도출한 객관적이고 투명한 규정과 절차 하에서 의사결정을 하는 것"을 중시하였다. 밀레니얼 세대는 민주적 절차를 무시하는 빠른 결정보다는 합리적 결정을 뒷받침해주는 공정한 절차를 중시하는 태도를 보이고 있었다. 그래서 어떤 결정사항이 공정한가를 판단할 때 결과인 분배 공정성보다는 과정인 절차 공정성을 우선시하는 '절차 공정성의 효과'가 두드러지게 나타났다. 절차 공정성 효과란 본인에게 불리한 최종결정이 나타났음에도 불구하고 절차 자체를 공정하다고 인식하면 최종결정을 수용하는 경향을 의미한다(이진원, 2008). 절차의 타당성을 충족시키기 위한 필요조건은 명확한 규정이었다. 연공서열과 관계(한국교육개발원, 2002)를 중요하게 여기는 기존 교직 문

화와는 다르게 이들은 객관적이고 정확한 규정을 중요시하였다. 특히 규정의 일관성이 절차 공정성을 판단하는 데 큰 영향을 미쳤다. 평가 대상자에 따라 인사 내규 등 기준이 다르게 적용되거나 누군가에 유리하도록 규정을 변경하지 않고 일관적으로 규정을 적용하는 것을 공정하다고 인식하였다.

공정함이 높은 편에 속한다고 생각하는 이유는 (중략) 딱 정확한 학년 점수제를 적용해서 학년 점수에 따라서 학년을 선택할 수 있다 그러니까 (중략) 정확한 기준으로 하니까. (교사 4)

그러나 성과를 수치화하기 어려운 학교조직에서는 객관적인 규정과 기준을 일관적으로 적용하기는 어려웠으며 밀레니얼 교사들도 이를 인정하고 있었다. 그래서 학년도가 바뀌는 등 규정을 수정해야 하는 상황이 발생하면, 이는 반드시 구성원의 합의를 통해 도출되어야 한다는 점을 강조하고 있었다. 교사들이 절차 공정성 측면에서 공정하다고 인식한 때는 기획위원회, 교원인사자문위원회의 회의결과를 구성원들에게 투명하게 공개하고 개별 교원들의 피드백까지 공유하면서 최대한 많은 교사들의 의견을 반영하는 경우였다. 반면 불공정하다고 인식한 경우는 관리자가 원하는 방향대로 회의를 유도하거나 실질적 결정권이 관리자에게 있는 때였다. 이 경우에는 교사들이 개방적 분위기 속에서 자신의 의견을 동학년 회의를 통해 학년 대표에게 전달했을지라도 학년대표가 동학년의 의견을 전달하기는 무리였다. 또한 이런 현상들이 반복되면, 교사들은 구성원간의 협의가 무의미하다는 것을 깨닫고 패배주의적 생각으로 협의회를 통해 자신의 의견을 표현하고자 하는 의욕 자체를 상실하는 경우가 많았다.

오히려 학교에서 하는 일들에 약간 외면하는 사람들도 많은 것 같아요. 약간 나의 의견이 관철이 안 되어 버리니까. (맘대로) 하라고 해. 막 이런 식. (교사 12)

학교조직은 대체로 '위원회'를 수단 삼아 절차 공정성을 충족시키고 있었는데, 문제는 위원회가 양적으로 지나치게 확대된 탓에 실질적으로 절차 공정성을 갖추기 위한 기제의 역할을 하기보다는 명분을 확보하기 위해 형식적으로 운영되고 있다는 점이었

다. 따라서 밀레니얼 세대 교사들은 위원회가 추후 문제가 발생하지 않도록 관리자의 결정을 합리화하는 '포장'에 지나지 않다고 인식하고 있었다.

> *형식적으로 그냥 문제가 없기 위해서 절차적으로 그냥 보호 수단의 한 장치로 뭔가 이 위원회를 사용하고 있는 건 아닌가라는 생각들을 할 때가 많거든요. (중략) 이미 사실 다 정해진 룰이 있는 거고 그걸 포장하는 게 어쩌면 위원회인거잖아요. (교사 11)*

다. 상호작용 공정성: "나이와 경력 불문하고 '1대 1의 사람'으로 존중받기"

밀레니얼 교사들이 인식하는 상호작용 공정성은 나이와 경력을 막론하고 '1대 1의 사람'으로서 동등하게 의견을 주고받으며 서로 존중하는 평등한 관계라고 할 수 있다. 밀레니얼 교사들은 나이, 경력, 직위가 크게 작용하지 않고 누구의 의견이든지 하나의 의견으로서 객관적으로 받아들여지는 경우 상호작용 공정성이 지켜지고 있다고 인식하였다. 특히 밀레니얼 교사들은 동학년 협의회에서 자유롭게 자신의 생각을 표현하거나, 업무에 대한 애로사항을 건의하면 관리자에게 '있는 그대로' 전달되어 조율이 이루어질 수 있는 의사소통 구조에서 상호존중 공정성을 높게 경험하는 경우가 많았다.

> 제가 의견을 낸다고 완전히 무시되는 거 아니고 항상 제 의견도 중요하게 생각하시니까. (중략) 동학년 선생님과 얘기를 하면, 항상 제가 젊으니까 제 의견을 먼저 물어봐 주세요. oo샘, 이거 어떠세요? 그러면 반영하도록 할게요 이러시고. 부장회의 같은 거 할 때도 제가 이런 거는 좀 고쳤으면 좋겠습니다 하면 부장님께서 대신 얘기를 해주시니까... (교사 3)

아울러 밀레니얼 교사들은 납득할 만한 설명 없이 이루어지는 상명하달식 업무 추진 방식과 달리 관리자가 분배의 결과와 의사결정의 타당한 이유에 대한 설명을 제공하거나 의사결정 과정이 투명하게 공개되는 경우 상호작용 공정성이 높다고 인식하였다. 과정과 절차를 통한 합리적 결과 도출을 중시하는 밀레니얼 교사들의 경우 의사결정에 따른 배경과 맥락에 대한 충분한 설명 없이 진행되는 업무 지시나 명령에 대해 그냥 따르기보다는 '왜 그렇게 해야 하는가?'라는 문제의식을 많이 갖고 있었다. 이를 무시

한 채 의사결정자가 ‘아니야 이렇게 해.’, ‘그냥 하세요.’라고 일방적으로 지시하지 않고, 결정한 이유와 상황에 대해 친절하게 충분히 설명해주는 경우 밀레니얼 교사들은 자신들이 존중받는다고 생각하였으며, 상호작용 공정성을 인식하는 계기가 되었다고 밝혔다.

> 피치 못할 상황으로 원하지 못하는 학년이 되지 못하는 경우에는 그 이유를 관리자분들께서 불러서 설명을 해주셨어요. ‘이러 이러한 이유 때문에 원하는 순위에 배정이 못될 것 같은데 괜찮냐.’ 이렇게 물어봐 주시는 것 때문에 학교가 그래도 공정하게 운영하고 있구나 하는 (교사 9)

많은 밀레니얼 교사들이 과정과 결과가 공정하기 위해서는 상호작용 공정성이 매우 중요하다고 인식하고 있었지만 실제 학교 현실에서는 잘 지켜지지 않는 경우가 많았다. 밀레니얼 교사들은 관리자와 기성세대 교사들이 자신들을 엄연한 하나의 인격을 지닌 교사로서 동등하게 존중하기보다는 단순히 ‘나이 어린 몇 년 차’로만 규정한다고 인식하였다. 그래서 발언의 기회는 형식적으로는 평등하지만 발언의 무게는 다르기 때문에 의견을 제시해도 묵살당하거나, 불공정한 관행에 대해 문제를 제기하면 기존의 학교 시스템에 분란을 일으키는 행위로 간주하여 침묵하기를 강요받는 경우를 겪기도 했다.

> *너만 그냥 한 번 참고 1년 그냥 버티면 별 탈 없이 잘 지나갈 건데 왜 문제를 만들어. 이런 눈초리로 그 당사자를 바라보는 거죠. 외부에서 본인 일이 아닌 사람들의 시선에서 그렇게 하니까 집단의 압력에 의해서 주눅 드는 개인의 의견. (교사 14)*

많은 밀레니얼 교사들은 의사결정과정에서 의견을 제시해도 결국에는 학교를 이끌어나가는 대다수 교사들의 의견은 무시된 채 최종적으로 관리자의 의지대로 관철되어 버리는 ‘답정너(답은 정해져 있고 너는 대답만 하면 돼)’식 협의회를 반복적으로 경험하면서 의사결정이 상호존중 없이 형식적으로 이루어진다고 인식하였다. 합리적인 의견을 제시해도 수용하지 않는 관리자들의 독단적인 의사결정 태도를 반복적으로 경험

하면서 밀레니얼 교사들은 '아 뭐 어쩌겠어.' 하는 무기력을 학습하게 되고 사기가 저하되어 체념하거나 수동적으로 변해갔다. 관리자와 교사 간의 상호작용이 공정하게 이루어지지 않음으로써 교사들 간에도 의미 있는 상호작용이 일어나지 않고 결국 학교는 '자기만의 길'을 가는 관리자 '한 사람의 학교'가 되면서 밀레니얼 교사들은 학교조직에 대한 애착과 교육에 대한 열정이 저하되는 것을 경험하였다.

교장 교감 선생님께서 독단적으로 일을 처리하시려고 하실 때 부장님들이 아무리 말씀을 드려도 듣지를 않으세요. (중략) 소통이 그냥 안 되니까 놔버린신 거 같아 그냥 이런 분위기에서는 일 못 한다 이런 느낌으로(중략)...교사들 간에도 그냥 '아 뭐 어쩌겠어.' 이런 식으로. (교사 16)

2. 밀레니얼 교사들이 인식하는 조직공정성 영향요인: 촉진 vs. 저해요인

앞서 살펴본 바와 같이 밀레니얼 교사들은 학교 내 조직공정성이 지켜지지 않는 경우가 많다고 인식했다. 학교라는 규범적 조직에서 '공정성'이라는 근본적 가치가 지켜지지 않는 일이 왜 이렇게 빈번하게 발생했을까? 밀레니얼 교사들이 인식한 개별 학교에서 나타나는 조직공정성의 실태는 (1) 교사 개인적 차원, (2) 개별 학교가 처해 있는 조직적 특성과 제도적 여건, (3) 교직사회에 전해져 온 전반적 문화적·환경적 특성이 상호 교차되면서 다양한 양상으로 나타나는 것으로 보인다.

가. 개인적 차원

1) 연공서열, 성별 역할 등에 대한 세대 간 가치관 격차의 표출

앞서 살펴본 바와 같이 교사들은 교직경력과 나이에 따라 조직공정성을 다르게 인식한다. 이는 기성세대가 당연시 여겨 왔던 일들에 대해 밀레니얼 교사들은 불공정한 것으로 생각할 수 있다는 것을 의미한다. 예컨대 밀레니얼 교사들은 경력이 높고 호봉이 많은 기성세대가 더 중한 업무를 맡는 것이 공정하다고 생각했지만, 기성세대 교사들은 적응력이 빠른 젊은 교사들이 일을 많이 배우고 승진 점수를 쌓는 것이 당연하다고

생각하며 인식의 차이를 보이고 있었다.

> *업무를 배정할 때 기성세대라고 지칭하는 40-50대 교사 분들은 그만큼 경력이 많고 베테랑이시니까 좀 더 중한 업무를 (중략) 맡아주시기를 바라지만, 기성세대 선생님들은 반대로 새로운 선생님들은 교육도 더 잘 받았고 IT기기에도 익숙하고 그러니 어려운 일을 더 잘 할 수 있다, 또 하루라도 젊을 때 일을 많이 배워야 한다. 이렇게 말씀하시죠. (교사 6)*

이와 함께 특히 초등학교 조직에서 밀레니얼 교사들의 비율이 급격히 증가하고 있다는 사실도 세대 간 가치관 격차의 표출 양상에 중요한 영향을 미치고 있다. 교육부, 한국교육개발원(2020)에 따르면 초등학교의 경우 20, 30대 교사들의 비율이 47%에 달하고 있고, 이는 Kanter(1977)가 조직문화의 변화를 이끌 수 있는 집단의 비율이라고 주장했던 19%를 훨씬 상회하는 비율이다. 이러한 상황 변화는 그간 교직사회에서 당연시 여겨졌거나 불합리하더라도 참고 넘어갔던 기성세대 중심 관행과 교직문화가 보다 빈번히 밀레니얼 세대의 가치관과 충돌을 빚을 수밖에 없게 된 상황으로 변화되고 있다는 것을 의미한다.

하지만 흥미로웠던 점은 경력이 쌓여 조직의 문화와 관습에 길들여지고 익숙해지면서 이전에는 불공정하다고 인식하던 부분이 많이 사라지게 된다는 한 면담참여자의 이야기였다. 이러한 관점은 특히 경력이 쌓이며 점차 기성세대의 인식에 가까워지게 되는 변화를 경험한 9~10년차 밀레니얼 교사에게서 부각되었다.

> *익숙함과 그 문화에 길들여진 관습의 차이가 뭔가 공정성에 대한 시선을 무디게 만든다고도 볼 수 있고 공정성을 보는 잣대, 이해의 폭을 넓혀주는 측면이 있지 않을까...(중략) 신규교사 때 열의에 넘쳐서 뭔가 불합리해 보였던 부분들이 지금 와서는 나름의 이유가 있었을 수도 있겠다고 이해되는 부분들도 없지 않아 있는 건 아닌가... (교사 11)*

한편 현재 초등학교에서 여성 교원의 비율은 약 77%(한국교육개발원, 2021)에 육박할 만큼 압도적이다. 이에 학교조직에서 절대적 소수에 속하는 남교사들은 단지 남자라는 이유로 출장이나 육체노동, 청소년 단체 등의 기피 업무를 떠맡으며 희생을 강요

받는 경우가 많았다. 흥미로운 점은 남교사들이 받는 차별에 대해 정작 밀레니얼 교사들은 남녀를 막론하고 불합리하다고 느끼고 있다는 점이었다. 일부 여교사들은 오히려 힘쓰는 일에 일부러 자발적으로 참여함으로써 고정관념을 탈피하려는 능동적인 모습을 보이기도 하였다.

희생을 강요받았던 적 있죠. 아, 참고로 배려 받았던 적은 없습니다. (중략) '너네 아니면 누구한테 부탁을 하겠니? 너네가 남자니까. 여자선생님 이런 거 잘 안하시려고 한다.' (교사 8)

20대 초반, 이제 막 선생님이신 사람들은 특히 더 더 안 그러려고 그러는 것 같아요. (중략) 남자는 이래야 하고 여자는 이래야 하고, 남자는 뭐 바퀴벌레 잘 잡아야 하고 그런 걸 더 안 하려고 노력을 더 하는 사람이 많은? (교사 4)

하지만 이와는 달리 기성세대 관리자나 부장교사의 경우 남교사가 일을 더 많이 해야 한다는 고정적 성 역할 인식을 가지고 있는 경향이 많았다. 이 때문에 정작 밀레니얼 남교사들은 자신의 의사와 무관하게 희생을 강요받게 되는 것으로 생각된다. 또한 전통적 성 역할 인식은 여교사들의 불만을 만들어내는 기제가 되기도 했다. 남교사들이 여교사들에 비해 업무 측면에서 부당한 차별을 받는 반면 승진점수를 쌓을 수 있는 기회는 더 많이 제공됨으로써 승진 측면에선 오히려 혜택을 받는다. 또한 남자 관리자 중심으로 구성되는 '남친회(남자친목회)'는 친목을 넘어 공적인 업무를 논하고 중요한 결정을 하는 장이 되기도 하여 또 다른 불공정의 장을 만들어 내고 있다는 우려를 자아내기도 하였다.

여자 선생님들은 여자 선생님들대로 왜 남자 교사들로만 모인 데서 일들을 추진을 하느냐 그런 식의 이야기도 하셨었고.. (교사 17)

2) 순응적 성향: 튀는 것을 싫어하는 '모범생'

교사 집단이 일반적으로 가지고 있는 성향, 즉 불만족스러운 현실을 개선하려고 하

기 보다는 학교조직에 순응하는 성향(류방란 외, 2002, 이은주, 김병찬, 2013)은 학교 내 조직공정성이 나타나는 양상에 영향을 미친다. 교사들은 대개 자신에게 주어진 일은 잘 해내지만, 나 홀로 튀는 것을 싫어하는 순응적이고 수동적인 성향을 지니고 있어 주체적으로 제안하고 비판하고 계획하는 일에는 서툴다. 또한 불합리한 일을 겪어도 '좋은 게 좋은거지'라는 마음으로 문제 제기조차 하지 않고 그냥 넘어가는 경우가 많다. 이러한 교사들의 성향은 학교 조직에 불공정한 상황이 발생하더라도 문제를 제기하여 개선하기보다는 덮어두어 문제를 온존시키는 기능을 하는 것으로 나타났다.

저희 평교사들, 일반교사들에 대해서 제가 느꼈던 것들은 제가 한마디로 그냥 우등생이 되지 못한 이기적인 모범생들이라고 생각합니다. 이 말인즉슨 윗사람이 시키는 거는 되게 잘하는데 뭔가 주체적으로 스스로 제안하고 비판하고 계획하는 일에는 매우 서툴다고 느꼈습니다. (교사 2)

자기 주장이 상대적으로 뚜렷한 밀레니얼 교사들의 특성상 순응적 성향이 상대적으로 약화되었을 가능성도 있지만, 교사 집단의 특성상, 그리고 발언권이 상대적으로 낮은 평교사 그룹의 학교 내 위치를 감안할 때 여전히 교사 집단의 특성인 순응적 성향이 사라지지 않고 교사집단의 중요한 특성으로 남아있는 것으로 보인다. 하지만 교직사회에도 마냥 순응적으로 받아들이기 보다는 비판적으로 자기 목소리를 내는 교사들이 존재한다. 이처럼 목소리가 크고 불평불만을 자유롭게 제기하는 성향을 가진 교사에게는 작은 업무가 돌아갔다는 점에 주목할 필요가 있다. 그들이 목소리를 높여 피하게 된 기피 업무는 결국 목소리를 높이지 못하는 순응적 성향의 교사에게 돌아가게 되는 것이다.

교사 집단도 약간 불편함만 이야기 하면 바로 그거에 대해서 배제시켜 가지고 업무를 안 준다든지 그런 식으로 하니까 조용한 사람들만 좀 약간 피해 보는 게 좀 많이 크더라고요. (교사 17)

나. 조직적·제도적 차원

1) 관리자의 리더십 유형: 원칙 vs. 정실 지향; 민주적 vs. 위계적(제왕적) 리더십

민주적 리더십은 자신과 동등하게 평교사들을 대우하고 학교 구성원들과의 논의를 통해 합리적으로 문제를 해결하려는 학교장의 태도를 의미한다. 먼저, 관리자가 어떤 문제를 해결할 때 규칙에 의해 원칙적으로 해결하는지 여부에 따라 달라졌는데, 보통의 관리자들은 밀레니얼 교사와의 관계보다는 본인 나이 또래이거나 본인보다 나이가 많은 교사들과의 관계를 중시하는 경향이 있었다.

> *아무래도 관리자들이 나이를 떠나서 공정한 규칙, 원칙에 관심이 있는 분들은 학교 안에서 교사 구성원들이 연륜이 어떠냐를 떠나서 조금 원칙적으로 해결하려고 하시는 경향이 있는 것 같고 그런 것에 비해서 조금 정이 많고 융통성이 있는 관리자분들께서는 원칙보다는 주변 선생님들과의 관계를 더 중시하시잖아요? 그럼에 따라서 또 원칙에 따라가지 않으니까 공동체에 속한 누군가는 어? 이게 불공정하다고 느낄 수 있는 거죠. (교사 6)*

관리자가 수평적인 관계를 지향하느냐 혹은 제왕적 권위를 소유하고 싶어 하느냐에 따라서도 조직공정성이 달라졌다. 수평적인 관계를 지향하는 관리자는 최대한 많은 교사들의 의견을 수렴하여 문제를 해결하려는 모습을 보였으나 제왕적인 권위를 소유하고 싶어 하는 관리자는 결정의 칼자루를 독단적으로 쥐고 자신의 의견을 고집하였다.

> *○○초등학교는 약간 어쨌든 교장선생님이나 교감선생님이 그 타이틀이 있기 때문에 위계적일 수는 있지만 좀 어떻게 해서든 같이 수평으로 하려고 노력하시는 것이 많이 보이거든요. 근데 ◇◇같은 경우는 이런 말 하는 게 그렇겠지만 교장선생님이 왕이세요. (중략) 그런 걸로 봤을 때는 관리자분들이 얼마나 개방적 사고를 가지고 있느냐 아니냐에 따라 엄청난 차이가 있다는 것을 깨달아서 '관리자분들이 얼마나 민주적이시냐'가 되게 중요하다고 생각해요. (교사 5)*

2) 규정 제정방식의 타당성

학교는 조직공정성을 높이기 위해 다면평가(정성·정량 평가) 기준안, 보직·전담·담임교사 임용 규정, 교원인사자문위원회 규정 등 다양한 규정을 활용하고 있었다. 규정 제정방식의 타당성은 학교가 민주적인 절차 하에서 다수의 합의를 통해 규정을 제정하고 이를 공식적으로 명시하며 규정에 따라 결정을 내리는 것을 의미한다.

다면평가는 평가시기, 기준, 평가자 구성 등 실시근거가 「교육공무원승진규정」에 명시되어 있기 때문에 비교적 공정하게 운영되고 있었다. 다면평가 기준안이 성과급 배분과 다음 학년도 학년 및 업무 배정에 활용되면서 학교의 조직공정성을 어느 정도 보장하는 측면도 발견할 수 있었다. 그러나 보직·전담·담임교사 임면 규정처럼 학교에서 자율적으로 제정 및 운영하는 경우, 학교마다 다르게 운영되고 있었고 규정 제정방식의 타당성을 충족하느냐에 따라 밀레니얼 교사들이 인식하는 조직공정성도 달라졌다. 규정 제정방식의 타당성이 충족되어 있는 경우 밀레니얼 교사들은 학교의 조직공정성을 높게 평가하고 있었다. 그들은 규정 제정방식의 타당성을 만족시키는 조건 중에서도 '학교가 민주적인 절차 하에서 다수의 합의를 통해 규정을 제정하였는가'를 가장 중요하게 여겼다. 밀레니얼 교사들이 위와 같은 조건을 가장 중요하게 여기는 이유는 비공식적으로 밀레니얼 교사들의 의견이 기성세대 혹은 보직교사의 의견과 동등하게 존중되는 경험이 적기 때문이다.

> *저희 학교는 (성과급 회의를 할 때) 일단은 의견을 받고 그거에 대해서 무기명 투표를 해요. 그러다 보니까 이제 뭐 직급이나 나이나 학력이나 이런 거 상관없이 그냥 한 표를 행사해서 그 한 표가 정당하게 그래도 힘을 가지니까 그래도 지금 겪고 있는 바로는 공정한 것 같습니다.(교사 1)*

반면에 절차적으로 갖추어야 할 조건들을 형식적으로 다 갖추었을지라도 소수의 의견만이 반영된 규정은 규정 제정방식의 타당성을 충족하지 못하였다. 규정 제정방식의 타당성이 충족되지 못한 학교에 근무하는 밀레니얼 교사들은 이러한 문제점을 개선해야 한다고 주장하면서 학교의 조직공정성을 낮게 인식하고 있었다.

3) 이기적인 조직 구성원의 존재 여부

학교에 소속되어 있는 교사의 다수가 협력적이고 서로를 신뢰하고 존중하는 태도를 가졌음에도 극히 소수의 교사가 책임감이 없고 사익만을 추구하는 경우 그 구성원의 이기적 행동이 다수의 이타적인 행동에 의해 조절되기보다는 조직공정성에 부정적인 영향을 미치는 경우가 발생했다. 이기적인 조직 구성원의 목소리가 클수록 '책임감이 강한', '순응적인 성향의' 혹은 '나이가 어린' 교사들이 입는 피해의 정도가 커졌다. 주로 이기적인 조직구성원으로 인해 피해를 입는 쪽은 밀레니얼 교사였으며 이는 개인적 차원에서 언급된 영향요인인 교직경력(나이)과 관련이 있었다. 특히 초등학교 조직 특유의 집단인 동(同)학년에 이기적으로 행동하는 조직구성원이 있느냐에 따라 체감하는 조직공정성이 달랐다.

> *진짜 구성원에 따라 갈리는 것 같아요. (중략) 예를 들어 작년에 온라인 원격수업을 실시했잖아요. (중략) 나 이런거 하나도 할 줄 모르니까 선생님이 알아서 해. 이러고 맡겨버리는. (교사 6)*

이기적인 조직구성원의 행동은 동학년뿐만 아니라 학교 전체 차원에서도 영향을 미쳤는데, 이기적인 조직구성원이 원하는 바대로 다면평가기준이나 인사배정 등이 수정되기도 하였다. 이기적인 조직 구성원으로 인해 조직공정성이 저해되고 그로 인한 희생자가 발생함에도 불구하고 이를 통제하기 어려운 이유는 아이러니하게도 공동체에게 이익이 되는 방향으로 일을 해결해야 되기 때문이었다. 교사가 공무원이기 때문에 보장되는 직업의 안정성이 관리자조차 이기적인 조직구성원의 행동을 통제할 수 없는 배경이었으며, 그러한 상황속에서 대부분의 교장, 교감은 방관적인 태도를 취하고 있었다.

> *어떤 선생님께서 굉장히 이기적으로 하셨어요. 그래서 이제 주변 모든 선생님들이 이 선생님 때문에 힘들어하고 그리고 담임을 맡기면 너무 민원이 많이 들어오는 거예요. 그래서 어쩔 수 없이 5년 내내 교과를 줄 수밖에 없는 거야. 이 분 때문에 굉장히 불공정해지는 거죠. (교사 15)*

4) 관리자의 개인적 의중에 따라 영향을 받는 승진 제도

교직에서 승진에 반영되는 근무평정은 관리자와 동료교사들의 다면평가로 이루어지고 있지만 아직까지는 관리자의 근무평정이 절대적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 따라서 승진 희망자들은 근무평정에서 최고점에 해당하는 '1등 수'를 받기에 가장 유리한 보직을 놓고 경쟁하게 된다.

> *교무부장으로 누구를 임명하는가에 대해서 조금 선생님들 사이에 그런 마찰이 (중략) 그래서 본인(관리자)이 조금 더 챙겨 주고 싶고 더 좋아하는 선생님을 좀 승진이 용이한 자리에 이렇게 앉혀 주시거나 아니면 뭐 그런 업무에 배정을 해 주신다거나. (교사 9)*

능력 중심의 공정한 교원평가를 위해 다면평가를 학교에 도입했지만(이진원, 2008) 여전히 근무평정에서 관리자가 절대적인 영향력을 행사하는 현실에서 승진을 꿈꾸는 교사들은 좋은 평가를 받기 위해 관리자에게 철저히 상명하복할 수밖에 없는 '을'의 입장이 된다. 따라서 함께 일하는 교사들의 의견을 존중하기보다는 관리자의 입맛에 맞는 일을 추진하거나, 관리자의 뜻을 무조건 따르는 '예스맨'이 되는 경향이 나타나고, 이러한 경향은 승진에 필요한 점수가 있는 학교에서 더 심하게 나타난다.

> *보통 이제 농어촌이나 이제 공단 승진 가산점 부여 대상교에 근무하시는 분들이 불공정하지만 그냥 꾹 참고 일한다 (중략) 관리자가 근평을 부여하고 어 또 승진점수를 쥐락펴락할 수 있는 그런 학교에서는 조금 더 불공정한 면이 많은 것 같아요. (교사 6)*

5) 취지와 다르게 왜곡되어 운영되는 초빙교사제

초빙교사제는 고등학교 이하 각급 학교에서 학교에서 필요로 하는 교사를 학교운영위원회의 심의를 거쳐 전보를 통해 임용 요청하는 인사제도이다. 초빙교사제는 해당 학교에 특별히 필요한 교사를 초빙하여 학교를 효과적으로 운영할 수 있다는 장점이 있다. 밀레니얼 교사들 가운데 일부는 초빙교사제가 당초 취지와 다르게 학교장의 개인적 이해관계에 따라 이루어지며 '내정'되어 오는 초빙교사들이 학교장의 입김에서 자유로울 수 없기 때문에 초빙교사제가 학교의 조직공정성에 부정적인 영향을 미친다

고 인식하고 있었다.

기존 교사들이 전입하는 과정에서 교장선생님이 힘을 쓰셨다고 하더라고요. 어떻게 보면 점수라든가 그런 점수대로 와야 되는데 전부 다 이제 초빙교사를 한거죠. (관리자가) 자기한테 마음에 드는 사람들로 너 초빙교사 써 이런 식으로 해 가지고.. (교사 17)

또한 초빙교사제가 학교의 필요와 해당 교사의 선택에 의해 이루어졌다 하더라도 일부 학교에서는 학교와 초빙교사의 관계가 마치 갑-을 관계처럼 형성된다. 즉 일부 학교에서는 초빙교사를 마치 학교에서 시키는 모든 일을 감내해야 하는 '을'처럼 대우하여 '초빙이면 당연히 해야 한다'라면서 지나치게 초빙교사에게 많은 양의 업무를 배정하였다. 반대로 초빙교사가 관리자와의 친분을 내세워 자신에게 유리한 방향으로 업무와 보상을 배분하거나 결과적으로 학교 경영에 그다지 큰 기여를 하지 않는 경우도 있어 초빙교사제가 학교의 조직공정성에 부정적인 영향을 미친다고 평가하였다.

초빙교사이기 때문에 당연하다는 인식이 있어서 지지나 응원, 배려를 받지 못하는 경우가 있더라고요. 그럴 경우에는 보상이 주어지더라도 지나치게 업무가 초빙교사에게만 몰리는 면이 있더라고요. (교사 19)

다. 문화적·환경적 차원

1) 불합리한 관행의 답습

밀레니얼 교사들은 '퇴임식 공연하기', '노래방 가서 흥 돋우기', '커피 타기', '배구 참여하기' 등 예전부터 내려오는 교직사회의 불합리한 관행을 관성적으로 답습하는 것을 비판적으로 생각하며, 조직공정성을 저해하는 요인으로 지적하였다.

교직 사회는 아직까지도 관리자분이 퇴임 하실 때 퇴임식을 열어준다 라는 개념이 있습니다. 교장선생님 퇴임식에서 이 젊은 밀레니엄 세대 선생님들은 본인이 희망하지 않는데도 교무부장님의 진두지휘 하에 한 달 간 연습을 해서 춤을 추고 노래를 불렀어야 했어요. (중략) 희망하지 않았지만 저를 비롯한 젊은 선생님들은 자동으로 차출되었습니

다. (교사 8)

이러한 관행은 조직 구성원간의 유대감을 높이고자 예전부터 내려오고 있었지만 교사가 자신의 본래 업무인 교육과정 운영에 몰입할 수 없도록 방해하는 문제점을 가지고 있었다. 합리성과 공정성에 민감한 밀레니얼 세대인 만큼 불공정한 관행에 대해 의문을 표시하는 밀레니얼 교사들도 일부 있었지만 그들의 비판이 학교 전체에 만연해 있는 조직 문화를 변화시키기에는 역부족이었다.

저 같은 밀레니얼 세대들은 '왜 이거는 이렇게 해결하고, 이것은 왜 그렇게 됩니까?' 라고 질문을 했을 때, 관리자들께서 '그냥 그렇게 해왔으니까 이렇게 했으니까 그대로 해.'(교사 2)

이러한 상황에서 대부분의 교사들은 순응적 성향을 지니고 있기 때문에 관습에 대해 비판적인 의견을 내기보다는 어쩔 수 없이 받아들이고 있었다. 관행을 비판하는 목소리를 내었다가 불이익을 받지도 모른다는 두려움과, 관행의 존폐는 관리자와 기성세대에게 달려있다는 무기력함도 밀레니얼 교사가 잘못된 관행에 순응하는 이유였다.

(퇴임식 공연에 참여하기 싫다고) 말했다가 내가 개인적으로 불이익을 받을까봐. 그게 무서웠던 거였겠죠? 보복성 인사를 당할까봐? 이제 선생님들이 (관행을) 바꿀 수 있는 문화가 아직은 잘 안 되어 있고 (중략) 관리자가 바뀌어야 그게 바뀐다고 보통은 생각을 했었죠. (교사 18)

2) 갈등회피 문화

불공정한 상황을 해결하기 위해서 일정한 갈등은 불가피하다. 그러나 소위 '이기적인 모범생'들로 구성된 교직 문화는 갈등을 현명하게 해결하여 조직공정성을 높이기 위해 노력하기보다는 갈등을 회피하는 문화가 내재되어 있으며, 이는 조직공정성을 저해하는 또 다른 요인으로 나타났다. 갈등회피문화는 조직적 차원에서 언급된 이기적인 조직구성원의 통제 불가능한 행동과도 관련이 있는데, 이기적으로 행동하는 조직구성

원이 있더라도 그 구성원과 대립하여 공정하게 문제를 해결하려고 하기 보다는 갈등을 회피하고 그를 '안고' 가는 방법을 택하였다. 반면에, 이러한 갈등회피문화가 쉽게 해법을 찾기 어려운 문제의 근원지를 섣불리 건드리지 않고 해결책을 우선시한다는 측면에서 오히려 조직이 효율적으로 움직일 수 있도록 하는 장점을 가지고 있다는 주장도 있었다.

저는 갈등회피가 지금 있는 문제를 누가 잘못했는지 물고 늘어지는 게 아니라 (중략) 빨리 합의점을 찾아서 넘어가려는. 그런 게 오히려 저는 조금 장점으로 느껴질 때가 많거든요. 그래서 잘잘못을 가리느라 시간 낭비 하는 게 아니라 (교사 13)

3) 연공서열 중시 문화

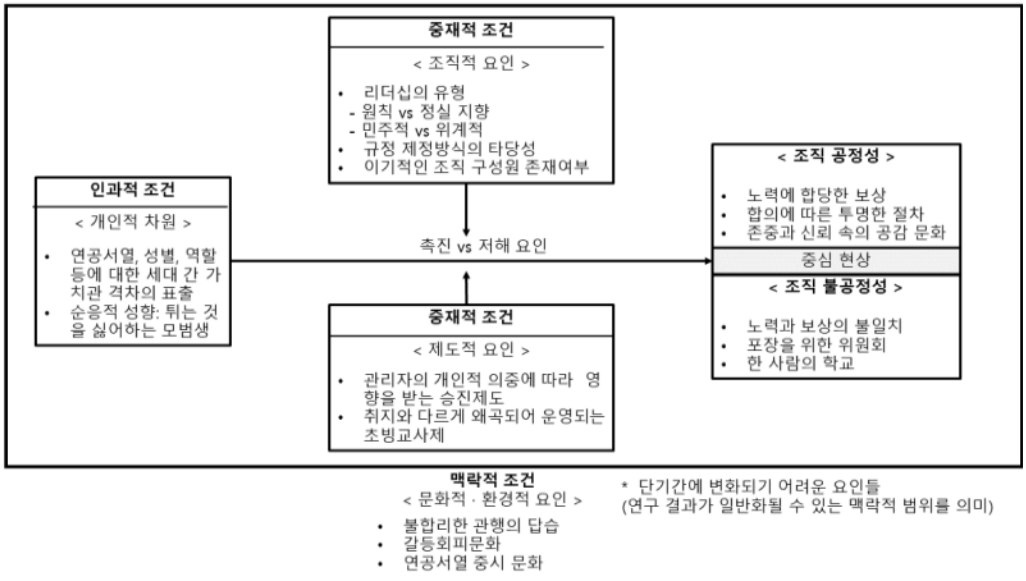
교직경력이나 나이에 따라 표면적으로는 '호봉'으로, 이면에서는 '비공식적 지위'로 서열이 매겨지는 연공서열 문화는 '기피업무는 젊은 교사가', '원로교사에게 업무 배려를' 하는 현상이 일반적으로 나타난다. 조직공정성 저해요인인 연공서열 문화는 기성세대 교사들이 본인들이 젊었을 때 경험하였던 불공정함을 보상받고 싶어 하는 심리에 의해 강화되고 있었다.

'나도 젊을 때 했어', '나는 그때 훨씬 힘들었어.', '그래도 요즘은 행사가 많이 줄지 않았어?' 라고 얘기를 하시는 분이 열 명 중에 열 명입니다. (중략) 그 분들은 그냥 젊으니까 너가 하는 거지라고 생각을 하는 눈빛과 그런 말들을 실제로 하셔서 불합리한 부분이었고요. (교사 8)

그러나 자신이 겪었던 불공정함을 보상받고 싶어 하지 않고 조직공정성에 민감하거나 밀레니얼 교사들의 힘듦에 공감하는 원로교사들의 경우에는 연공서열문화를 오히려 불편해하기도 하였다. 또한 밀레니얼 교사들은 나이가 많음에도 교직에 열정적인 원로교사들을 보며 자발적으로 원로교사에게 무언가를 배려하고 싶어 하기도 하였다.

V. 논의, 결론 및 제언

본 연구는 근거이론적 방법을 통해 밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성과 조직공정성 영향요인을 탐색적으로 분석하였다. 본 연구의 결과를 교육행정학적 맥락에 맞게 발전적으로 수정한 Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형을 활용하여 분석하면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 밀레니얼 세대 초등교사가 인식하는 조직공정성에 영향을 미치는 요인

밀레니얼 교사가 인식하는 조직공정성의 핵심은 (1) 경력이나 성별에 구애받지 않고 동등하게 일 나누고 더 일한 만큼 보상받기, (2) 구성원 간의 합의 하에 도출한 명확한 규정 따르기, (3) 나이와 경력 불문하고 1대1의 사람으로 존중받기로 요약된다. 사회전반적으로 민주화, 성평등 문화가 급속히 확산되고 있는 2000년대를 전후하여 사회생활을 시작한 밀레니얼 교사들은 “민주적 절차를 무시하는 빠른 결정보다는 합리적 결정을 뒷받침해주는 공정한 절차를 중시하고”, “남교사들이 받는 차별에 대해 남녀를 막론하고 불합리하다고 느끼고 있었으며”, 오히려 “이러한 전통적 성 역할 인식이 여교

사들의 불만을 만들어내는 기제가 되기"도 했다. 특히 "학교 내에서 일이 동등하게 분배되지 못하는 상황에서 이전 세대 교사들은 남들 하는 만큼만 하고 최대한 과중한 업무를 피하면서 손해 보지 않으려는 소극적 대응에 그쳤다면(류방란, 이혜영, 최윤선, 2002; 오영재, 2010; 이은주, 김병찬, 2013), 밀레니얼 교사들은 여기서 한걸음 더 나아가 차별 자체를 반대하고 추가적 노동에 대한 물질적 보상을 요구한다는 점에서 특징적이라고 할 수 있다. 이는 노동직관에 입각하여 학생과 학교를 헌신의 대상으로 보기보다는 직장 및 업무로 여기는 밀레니얼 교사의 특징(김재원, 정바울, 2018; 윤소희, 유미라, 김지선, 김도기, 2019)이 본 연구에서도 드러났음을 알 수 있다.

이러한 조직공정성은 잘못된 관행의 답습, 갈등 회피, 연공서열 문화**[맥락적 조건]**가 지배적인 학교 조직에서, 밀레니얼 교사 집단의 비율이 늘어나면서 연공서열, 성별 역할에 대한 세대 간 가치관의 격차가 본격적으로 표출되기 시작하고 또한 소위 '모범생'이 대부분인 교사 집단의 특성인 순응적 성향이 조직 전반에 그대로 온존할수록**[인과적 조건]** 조직공정성이 직접적으로 침해되는 경향이 강하게 나타난다. 하지만 조직공정성의 침해 양상은 학교 조직 및 제도적 요인에 따라 개별학교에서 다른 정도로 나타나는데**[중재적 조건]**, 조직공정성을 침해하는 '조직적 요인'은 비민주적/위계적 리더십, 정실 지향 의사결정, 규정 제정방식의 타당성 결여, 이기적 조직구성원의 존재 등이며, '제도적 요인'으로는 관리자의 개인적 의중에 강하게 영향 받는 승진제도, 도입 취지에 맞게 운영되지 않는 초빙교사제 등이 있었다. 즉 특정한 학교에서 밀레니얼 세대의 비율이 높아 세대 간 가치관의 격차가 존재하고, 순응적 성향을 가진 모범생들이 많다고 하더라도, 중재적 조건에 해당하는 조직적·제도적 요인들이 적절히 작동하고 있는 경우에 조직공정성이 침해되는 양상이 다르게 나타난다는 점에서 이는 상당한 교육행정학적 시사점을 던져주고 있다[7].

본 연구에서 분석한 조직공정성에 영향을 미치는 개인적 특성 중 세대 간 가치관의 차이는 21년 이상의 경력 교사가 인식하는 조직공정성이 6~10년 이하의 교직경력을 가진 교사가 인식하는 조직공정성에 비해 높다는 선행연구(권순호, 김병주, 2012; 김혁동, 2010; 이진원 외, 2009; 강경석, 홍철희, 2008)의 연구결과와 유사하다. 또한 조직·

7) 물론 이를 뒤집어 생각하면 이러한 개별 요인이 반대 방향으로 나타날 경우(예컨대 민주적 리더십, 원칙 지향 의사결정 등) 조직공정성이 제대로 실현되는 것으로 볼 수 있을 것이다.

제도적 요인 중 '관리자의 리더십'이 조직공정성 발현 양상에 강한 영향을 끼치고 있다는 본 연구의 결과는 선행연구(권순호, 김병주, 2012; 이진원, 2010; 홍철희, 2009)와 맥락을 같이 한다. 특히 관리자의 민주적(vs. 위계적) 리더십, 원칙지향(vs. 정실지향) 의사결정은 본 연구에서 다룬 여러 요인들 중에서 학교의 조직공정성에 가장 결정적인 영향을 미치고 있었는데, 이는 학교의 조직공정성을 높이기 위해 적극적으로 노력하는 학교장이 존재한다면 단위학교의 조직공정성에 부적 영향을 미치는 다른 요인들이 설령 존재한다고 하더라도 그 영향이 제거되거나 상쇄된다는 것을 의미한다. 또한 본 연구에서 발견한 '규정 제정방식의 타당성'은 조직공정성의 하위 변인으로 '원칙 공정성'을 제시한 선행연구(홍선임, 2019)의 결과와 유사하였다. 선행연구에서 발견된 '원칙 공정성'은 조직공정성의 또 다른 하위변인으로 도출되었을 만큼 종사자의 조직공정성 인식에 미치는 영향이 컸다. 비록 홍선임(2019)의 연구가 사기업을 대상으로 했다는 점에서 본 연구와 맥락은 다르지만, 밀레니얼 교사들의 조직공정성 인식에 절차 공정성이 크게 영향을 미치고 규정의 타당성이 조직을 공정하게 평가하는 계기가 된다는 점에서 의미가 있다.

한편, 위에서 언급한 요인들 중에 교사들의 순응적 성향, 이기적인 조직구성원의 존재, 취지에 따라 운영되지 않는 초빙교사제, 잘못된 관행 답습, 갈등 회피, 연공서열 문화 등은 조직공정성을 다룬 선행연구에서 이제까지는 제대로 포착되지 않은 요인들이다. 이는 선행연구에서 연구한 조직들과는 다른 특성을 가진 초등학교 조직의 고유한 특성에서 나타나는 결과일 수도 있고, 선행연구의 대부분이 인간과 조직의 복잡한 특성의 작용으로 나타나는 조직공정성을 양적 연구로만 접근했다는 점, 그리고 조직공정성을 대체로 독립변수가 아닌 결과변수로 연구했다는 점을 그 이유로 제시할 수 있을 것으로 보인다. 본 연구에서 발견된 영향 요인들이 구성원들의 조직공정성 인식에 어떤 영향을 미치는지에 대해서는 향후 추가적 후속 연구가 필요할 것으로 생각된다.

한편 조직공정성의 하위변인을 어떻게 범주화해야 될지에 대한 논쟁은 아직도 여전히 지속되고 있지만(홍선임, 2019) 대부분의 선행연구들은 본 연구처럼 조직공정성을 분배 공정성, 절차 공정성, 상호작용 공정성으로 범주화하여 연구를 수행하였다. 세 가지 하위변인으로 조직공정성을 분류하는 연구 틀은 본 연구에서도 밀레니얼 교사들의 조직공정성을 이해하는 데 유용하게 활용되었다. 즉 사전에 설정된 분류 틀을 활용함

으로써 절차 공정성 효과 등 밀레니얼 교사들이 학교를 공정하게 인식하게 되는 과정을 심층적으로 이해할 수 있었다. 그러나 상호작용 공정성을 절차 공정성의 하위개념으로 포함시켜야한다는 선행연구의 주장(Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005; 홍선임, 2019에서 재인용)처럼 본 연구에서도 절차 공정성과 상호작용 공정성 측면의 의미를 뚜렷하게 구별하기 어려웠다. 예를 들어 의사결정을 하는 과정에서 결정된 결과에 대해 관리자가 그렇게 결정하게 된 근거는 무엇이고 어떻게 해서 그런 결정을 하게 되었는지를 당사자에게 충분히 설명하고 이에 대해 이해를 구하는 과정을 절차 공정성 혹은 상호작용 공정성의 어떤 측면으로 범주화해야 할지에 대한 애매모호함이 존재하였다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서는 위와 같은 실태가 절차 공정성 측면보다는 상호작용 공정성의 구성요인인 '대인 공정성'에 더 적합하다는 연구진들과의 논의 끝에 이를 상호작용 공정성 측면에서 분석하였다. 따라서 본 연구가 기존의 조직공정성 분석틀에서 벗어나지 못했다는 점은 연구의 한계로 지적될 수 있는 부분이며 후속연구에서는 분석틀에 맞추기 위해 절차 공정성과 상호작용 공정성을 뚜렷하게 구분하기보다는 연속적인 개념으로 바라보고 연구를 진행해야 할 필요도 있을 것으로 생각된다.

이와 같은 본 연구의 결과를 토대로 학교조직의 공정성을 높이기 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 조직공정성을 높이기 위해서는 밀레니얼 세대와 기성세대의 가치관 격차를 완화하기 위해 자유롭고 활발하게 소통할 수 있는 창구를 마련해야 한다. 본 연구에서 포착한 학교조직의 불공정한 실태는 사실 '진정한 소통의 부재'에 기인하는 경우가 많다. 납득과 수용의 과정을 중요시하는 밀레니얼 세대의 특성상 당사자의 의견은 묻지 않고 일방적이고 반강제적인 방식으로 일을 추진하는 것은 세대 간에 더 큰 갈등을 야기할 수 있다는 점에서 주의가 필요하다. 편안하고 개방적인 분위기 속에서 모든 세대의 교사가 학사운영과 교육과정, 업무분장 등에 대해 허심탄회하게 논의할 수 있는 토론이 있는 교직원 회의가 활성화되어야 한다. 또한 젊은 직원이 임원에게 MZ세대 문화를 알려주며 함께 체험하는 역멘토링이나 청년 실무자들이 조직의 중요 안건이나 문제에 대해 연구하여 제안·토의·의결하는 제도 등을 활용하고 있는 사기업과 공공조직(프라임 경제, 2021.06.24.; 한겨레, 2021.08.18.)의 사례처럼 학교조직 내에도 세대 간의 교류 및 소통을 활성화하기 위한 창의적이고 혁신적인 제도가 마련될

필요가 있다.

둘째, 교장의 영향력을 분산시키는 절차를 통해 학교 운영 및 의사결정과정의 민주성을 제고해야 한다. '교장 한 사람의 학교'라는 표현에서도 나타나듯이, 밀레니얼 교사들은 공통적으로 교장의 영향력을 막강한 권력으로 인식하였다. 그러나 교사들이 오랜 기간 협의하여 결정한 사항이 교장의 독단적 결정에 의해 번복되는 현상은 결코 공정하지 않을 뿐더러 교사들의 패배주의적 사고를 야기할 수 있다. 따라서 교장의 독단적인 권한이 과도하게 작용되기 보다는 가능한 많은 교원들이 합의하여 결정한 기준과 규정이 중요시되는 민주적 학교를 만들어가야 한다. 또한 각종 위원회와 협의회가 절차만 있고 실행은 없는 형식적인 통과의례에 그치지 않도록 교사회, 학생회, 학부모회 등의 자치기구를 법제화하여 학교 교육 및 운영에 학교 구성원들의 의견이 실질적으로 반영될 수 있는 시스템을 구축해야 한다. 이때, 교장은 교사의 의사결정을 존중하고 신뢰하는 태도를 바탕으로 수평적이고 민주적인 회의문화의 기반을 닦아주는 역할을 수행하는 것이 필요하다.

셋째, 학교조직 내 상호존중과 신뢰를 구축하기 위한 적극적 노력이 필요하다. 밀레니얼 교사들이 상호존중과 신뢰 문화를 구축하는 것을 학교조직공정성의 필수조건으로 인식하였듯이, 조직공정성을 높이기 위해서는 이러한 문화가 단위학교에 정착되어야만 한다. 이에 기성세대는 밀레니얼 세대를 동등한 인격체로서 존중하고 진심 어린 조언과 도움을 제공하려는 노력이 필요하며, 밀레니얼 세대 역시 기성세대를 무조건 '꼰대'라고 치부하며 배척하기보다는 경험에서 우러나오는 암묵적 지식과 지혜 등 배울 점이 많은 선배로서 존중해야 할 것이다. 교직의 경력주기에 따라 역할과 권한을 구분하여 밀레니얼 세대는 참신성과 창의성을, 기성세대의 경우 경험과 지혜를 십분 활용하도록 업무를 배분하는 것도 세대 간 상호존중과 신뢰 문화를 제고하기 위한 좋은 방안이 될 수 있을 것이다.

참고문헌

강경석, 홍철희. (2008). 교사의 조직공정성 인식과 조직시민행동이 교사의 혁신행동에 미치는 영향. **교육행정학연구, 26**(2), 287-315.

강보승. (2020). 유교적 관점에서 본 밀레니얼 세대의 직업윤리와 직업의식. **한국철학논집, 67,** 181-209.

경기도교육청. (2017). 2018 경기교육 기본계획.

교육과학기술부, 한국교육개발원. (2011). 교육통계연보

교육부, 한국교육개발원. (2016). 교육통계연보.

교육부, 한국교육개발원. (2020). 교육통계분석자료집-유초중등교육통계편. (통계자료 SM 2020-05). 진천: 한국교육개발원.

교육부, 한국교육개발원. (2020). 교육통계연보.

교육인적자원부, 한국교육개발원. (2006). 교육통계연보.

권순호, 김병주. (2012). 학교장의 변혁적 리더십과 조직효과성의 관계에서 조직공정성과 교사 임파워먼트의 매개효과. **한국교원교육연구, 29**(4), 153-176.

권향원, 최도림. (2011). 근거이론적 방법의 이론화 논리에 대한 이해: 한국행정학의 비맥락성과 방법론적 편향성 문제를 중심으로. **한국행정학보, 45**(1), 275-302.

기노시타 야스히토. (2017). **질적연구법 실천: 수정판 근거이론 접근법의 모든 것(M-GTA: Modified Grounded Theory Approach)** (황경성 역). 파주: 범우사.

김견숙, 신상명. (2020). 밀레니얼 세대 교사의 조직공정성 지각이 조직몰입에 미치는 영향: 조직냉소주의의 매개효과를 중심으로. **교육행정학연구, 38**(3), 203-227.

김병찬. (2007). 교사의 생애발달 과정에 관한 사례 연구. **한국교원교육연구, 24**(1), 77−102.

김재원, 정바울. (2018). 밀레니얼세대 초등교사의 직업 동기, 직무 인식, 그리고 경력 전망에 관한 탐색적 연구. **교육행정학연구, 36**(3), 231-249.

김혁동. (2010). 학교조직의 공정성과 구성원간의 신뢰가 조직몰입에 미치는 영향. **교육실천연구, 9**(2), 155-178.

류방란, 이혜영, 최윤선. (2002). **초등학교 교사의 생활과 문화**. 서울: 한국교육개발원.

매일경제, (2018.03.05.). 81~96년생까지만 밀레니엄 세대다. https://www.mk.co.kr/news/world/view/2018/03/145960/ 에서 2021.10.02. 인출.

문형구, 최병권, 고욱. (2009). 국내 조직공정성 연구의 동향과 향후과제. **인사조직연구, 17**(2), 229-306.

변기용. (2020). **근거이론적 방법: 현장 기반 이론 생성을 위한 질적 연구**. 서울: 학지사.

변기용, 김한솔. (2020). 교육학 연구에서 근거이론적 방법의 발전적 활용을 위한 비판적 성찰: Strauss와 Corbin의 코딩 패러다임을 중심으로. **한국교육학연구, 26**(3), 109-138.

서재현, (1998), 조직몰입과 직무만족 사이의 관계에 대한 연구, **경영연구, 13**(4), 153-178.

오영재. (2010). 한국 초등학교 교사문화의 특성과 교육 행정적 함의. **교육실천연구, 9**(2), 111-136.

윤소희, 유미라, 김지선, 김도기. (2019). A초등학교 N세대 교사의 교직생활에 대한 질적 연구. **한국교원교육연구, 36**(3), 315-341.

이승희, 김수연, 변기용. (2020). 잘 가르치는 교수의 특징과 영향 요인 탐색: A 연구중심대학 사례연구. **교육행정학연구, 38**(4), 101-131.

이은주, 김병찬. (2013). 초등학교 교사문화에 대한 문화기술적 사례 연구. **초등교육연구, 26**(2), 1-28.

이재운, 강경석. (2016). 교사의 교원성과급에 대한 공정성 지각, 대인신뢰, 조직몰입 및 조직시민행동 간의 구조 관계. **교육문화연구, 22**(6), 115-146.

이진원. (2008). 조직공정성의 학교조직에의 적용에 관한 탐색연구. **교육종합연구, 6**(1), 81-102.

이진원. (2010). 학교장의 변혁적·거래적 지도성이 조직공정성과 학교장 신뢰에 조직효과성에 미치는 영향. 박사학위논문. 전북대학교.

이진원, 조주영, 박세훈. (2009). 교사가 지각한 조직공정성과 신뢰의 관계. **교육종합연구, 7**(1), 73-95.

인디스쿨 진저티프로젝트 연구팀. (2018). **Enjoy the waves.** 서울: 인디스쿨.

임세건, 윤영석. (2018). 조직공정성과 직무스트레스가 보육교사의 조직시민행동에 미치는 영향 - 신뢰의 매개효과를 중심으로 -. **한국자치행정학회, 32**(1), 267-293.

정홍술. (2002). 분배· 절차· 상호작용공정성이 상사에 대한 신뢰, 조직지원인식 및 조직시민행동에 미치는 영향. 박사학위논문. 전남대학교.

함인희. (2019). 밀레니얼 세대와 소통하는 법. 한국사회복지행정학회(편), *한국사회복지행정학회 학술대회 자료집* (pp. 3-11). 세종: 한국사회복지행정학회.

홍선임. (2019). 조직 공정성 척도 재개념화: 요인구조의 탐색 및 타당화. 박사학위논문. 고려대학교.

홍철희. (2009). 학교장의 변혁적 리더십, 교사의 조직공정성, 교사의 조직시민행동이 교사의 혁신행동에 미치는 영향. 박사학위논문. 인하대학교.

황춘호, 김성훈. (2019). 대기업 사무직 근로자의 조직몰입과 이직의도에 영향을 미치는 직무만족 요인: 밀레니얼 세대의 특성을 중심으로. **대한경영학회지, 32**(12), 2085-2105.

프라임경제. (2021.06.24.). 보수적 문화 걷어내려는 '금융권'…MZ세대 소통 '박차'.

http://www.newsprime.co.kr/news/article/?no=547371 에서 2021. 08. 21. 인출.

한겨레. (2021.08.18.). MZ세대에 행정혁신 맡긴다... 충북도 '혁신주니어보드'꾸려. https://n.news.naver.com/article/028/0002557085?lfrom=kakao에서 2021. 08. 29. 인출.

한경비즈니스. (2021.04.13.). "불공정은 못 참아" MZ세대 노조의 탄생. https://magazine.hankyung.com/business/article/202104095365b에서 2021. 4. 17. 인출.

한국교육개발원. (2002). 초등학교 교사의 생활과 문화. 서울: 한국교육개발원.

한국교육개발원. (2021). 교육통계서비스. https://kess.kedi.re.kr에서 2021. 08. 29. 인출.

한국교육신문. (2018.08.01.). [현장이슈] 세대교체 바람 부는 교단, '밀레니얼 교사' 를 아십니까?. http://www.hangyo.com/news/article.html?no=86130에서 2021. 4. 11. 인출.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In Advances in experimental social psychology, 2, 267-299.

Bies, R. J., & Moag, J. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. Lewicki, B. Sheppard, & M. Bazerman (Eds.), *Research on negotiation in organizations, vol. 1.* (pp. 43-55). Greenwich, CT: JAI Press.

Birks, M., & Mills. J. (2015). **근거이론의 실천** (공은숙, 이정덕 공역). 서울: 정담미디어.

Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. *Handbook of organizational justice, 1*, 3-58.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management, 16*(2), 399-432.

Kanter, R. (1977). Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women. *American Journal of Sociology, 82*, 965-990.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, Inc.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.).* Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of america's future, 1584 to 2069.* NY: William morrow & company.

Thibaut, J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

〈부록 1〉 자료 분석: 개념 생성 과정에서 활용된 워크시트 샘플

개념명	"연공서열 중시 문화"
정의	일부 기성세대 교사들은 나이와 경력을 내세워 학교 조직 내에 위계질서를 형성하고 특별한 배려와 우대를 요구하고 있었으며, 자신의 의지와 관계없이 배려해야 상황에 처해 있는 밀레니얼 교사들은 학교조직을 불공정하다고 인식한다.
유사예	• 경력과 나이를 위세 삼아 아랫사람한테 함부로 하거나... (교사 2) • 젊은 선생님들한테 일이 많이 과중되는 느낌은 좀 있는 것 같아요. 그래서 이게 왜 그럴까 고민을 좀 해봤는데 어쨌든 기성세대는 나이 있으신 연배가 있으신 선생님들께서는 자신도 젊었을 적에 그렇게 했으니까 지금 당연히 젊은 사람들이 일을 많이 해야지 이런 생각을 가지고 있으신 것 때문에 (교사 5) • 본인이 나이가 많으면 직급이 높은 것처럼 그렇게 여기는 분들이 좀 계셔서 그거로 인한 본인 나이로 힘을 얻으려는 분들도 계시고 본인 나이를 무기로 일을 좀 나누신다거나 미루신다거나 하는 분들이 좀 계셔서 이제 보통 저희 어린 밀레니얼 세대들한테 많이 내려오잖아요. (교사 1) • 이제 선배로써 모범도 쫌 보이고. 하시면 좋지 않을까? 하는데 나이가 모범이 되는 게 아니라 무기가 돼버리니까 볼 때마다 좀 나이가 대수인가 싶기도 하고. (교사 1) • 그냥 본인이 당신들이 하기 싫은 업무를 연차가 높은 선배라는 이유로 인해서 떠넘기기라는 것에 제일 가깝다고 생각이 들어요. 이제 그리고 거기에다가 이제 합리화를 할 수 있을 만한 프레임을 씌우겠죠. (…) 역시 젊은 친구라 잘하네 라고 하면서 자연스럽게 후배들이 일을 좀 크게 가져가는 걸 당연하게 여기는 문화가 정착된 게 아닌가 싶네요. (교사 14) • 고경력분들은 오히려 일을 안 하게 되고 신규 분들, 저경력분들이 일을 훨씬 많이 하게 되고. 이거는 굉장히 저는 불공정하다고 생각하거든요. 월급도 심지어 2배 이상씩 받으면서 (...) 저는 사실 그렇게 60살도 요즘 세대에서는 그렇게 너무 나이가 많아서 업무 처리에 어려움이 있다 그 정도는 아니라고 생각하거든요. 충분히 자기 업무를 하실 수 있는데도 불구하고 (교사 15)
대극예	업무에서 조금 배려를 해드리는 게 그렇게 나쁘다는 생각은 사실 안 들어요. … 사실 요즘은 원로 선생님들도 그렇게 배려받는 걸 되게 불편해 하시는 경우도 있더라구요 이렇게 내가 일을 안 하면 젊은 선생님들이 더 힘들어하고 조금 더 힘들어 할 수 있다라고 생각을 하셔서 많이 생각이 바뀌신 분들도 많은 거 같아요 (교사 9)
이론적 메모	◆ 예상했던 대로 나이나 경력이 업무 배분이나 보상에 있어 중요한 기준이 되는"연공서열"중시 문화는 학교 조직 전반에 만연해 있는 것으로 나타남. 기성세대들은 자신들도 젊은 시절에 일을 많이 떠맡았으니 지금은 보다 편하게 있고 싶은 보상심리가 작용하여 젊은 교사들이 일하는 것을 당연하게 여기는 것으로 보임. ◆ 하지만 일부 밀레니얼 교사들은 배려를 해 드리는 것이 당연하지 않나 하는 의견을 피력하는 사람도 있음. 교사 9의 경우 밀레니얼 교사들 중에는 경력이 많고, 보직교사 경험이 있어서 그런 것으로 보임. 다음 면담시 보직교사 경험이 이러한 생각에 영향을 미쳤을까 라는 점을 물어보면 좋을 것 같음 ◆ 본 연구에서 밀레니얼 교사로 분류되는 사람들 사이에도 조직공정성에 대한 관점에 차이가 있을까 라는 점도 추후 연구해 볼 가치가 있는 것 같음

근거이론적 방법 사례 논문 발표 2

잘 가르치는 교수의 특징과 영향요인 탐색: A 연구중심대학 사례연구

이승희(서울과기대), 김수연(고려대), 변기용(고려대)

잘 가르치는 교수의 특징과 영향 요인 탐색
: A 연구중심대학 사례연구*

이 승 희 (고려대학교 박사과정)
김 수 연 (고려대학교 박사과정)
변 기 용 (고려대학교 교수)

요 약

본 연구는 연구중심대학인 A대학에서 잘 가르치는 교수들에게 나타나는 특징과 이에 영향을 미친 요인을 근거이론적 방법을 활용하여 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본 연구에서는 각종 문헌분석과 함께 1차적으로 A대학에서 우수강의상을 수상한 경험이 있는 교수 12명을 선정하여 심층 면담하였으며, 이후 미진한 부분을 보완하기 위해 2차적으로 학부생 8명, 교수학습개발원장 1명 및 직원 2명을 추가적으로 면담하였다. 자료 분석은 기노시타의 수정 근거이론 접근법(Modified Grounded Theory Approach)을 활용하여 이루어졌다. 연구결과 '잘 가르치는 교수의 특징'은 교육중심대학을 대상으로 수행된 선행연구의 결과와 별로 다른 점이 없었다. 하지만 연구중심대학에서는 '잘 가르치는 교수'가 거의 전적으로 '개인적 특성 요인(소명의식 등)'에 영향을 받고 있는 가운데, 교육을 경시하는 조직문화의 만연, 개혁을 어렵게 만드는 교수 중시 거버넌스, 그리고 정부의 형식적인 대학평가가 이러한 현상을 지속하게 하는 중요한 원인으로 나타났다. 이러한 본 연구의 결과에서 제시된 주요 요인들 간의 관계를 교육행정학 맥락에 맞게 일부 수정한 Strauss & Corbin의 패러다임 모형에 따라 제시하고, 연구중심대학에서 교육 기능을 강화하기 위한 몇 가지 정책적 시사점을 함께 논의하였다.

[주제어] : 잘 가르치는 교수, 학부교육, 사례연구, 근거이론적 방법

* 이 논문은 교육행정학연구 38권 3호(2020)에 게재되었던 논문입니다.

Ⅰ. 서론

대학은 교육, 연구, 봉사 등의 역할을 통해 개인과 사회에 중요한 영향을 미치고 있다. 최근 4차 산업혁명으로 대변되는 급속한 환경 변화와 학령인구의 감소는 학부교육에 대한 사회적 관심의 증대를 가져왔으며, 이를 반영하듯 정부는 각종 대학평가 제도와 재정지원 사업 등을 통해 학부교육의 변화를 강력히 추동하고 있다. 대학 교육에 대한 사회적 관심이 증가함에 따라 학부교육의 질 제고를 위한 교수의 역할과 책무성도 강화되고 있다(강경희, 박선희, 2017; 김민정, 김혜원, 이윤수, 2018; 송해덕, 장선영, 김연경, 2013). 이에 따라 이제는 당초 교수 채용의 기준으로 강조되던 연구역량뿐만 아니라 당연히 강조되어야 했을 교수역량 또한 교수가 반드시 갖추어야 할 중요한 자질로 강조되고 있다(임유진, 홍유나, 김세용, 김보경, 2019).

변기용 외(2015; 2017a; 2017b)의 연구[1)]에 따르면 학령인구 감소로 생존 위기에 내몰려 있는 대부분의 사립대학들의 경우 학부교육의 질 향상에 많은 노력을 기울이고 있다. 학령인구 감소 등 급격한 환경 변화에 의해 초래된 위기에 대해 구성원들이 위기감을 느끼고, 과거와는 달리 어떻게 하면 교육을 잘 할 수 있을 것인가에 대해 진지한 고민을 시작했기 때문이다. 하지만 이러한 위기감이 상대적으로 덜한 연구중심대학들에서는 여전히 학부교육에 관심은 답보 상태에 있다. 연구중심대학에서는 교수의 평판과 금전적 보상을 결정하는 가장 중요한 평가 기준이 '연구 실적'이기 때문이다. 하지만 연구중심대학에 재학 중인 학생이나 이들을 채용하는 기업이나 사회의 입장에서 보면, 연구만큼이나 교육도 중요한 만큼, 연구중심대학에서도 교수들이 교육활동에 관심을 가지도록 만드는 것은 매우 중요하다. 이러한 문제인식하에서 본 연구는 (1) 연구중심대학에 있는 '잘 가르치는 교수들'은 어떤 특성을 가지고 있으며, (2) 이들은 왜 잘 가르치는 일에 관심을 가지게 되었는가 라는 연구문제에 대한 답을 찾아보기로 한다. 대부분의 교수가 교육보다는 연구에 관심을 쏟는 상황 하에서 왜 이들 교수들이 잘 가르치는 교수가 되었고, 어떤 요인들이 이러한 과정에 영향을 미쳤는지를 살펴보는

1) 변기용 외(2015; 2017a; 2017b)는 학습참여(Student Engagement) 개념에 기초하여 학부교육 우수대학을 선정하고, 특징과 성공요인을 분석하였다. 2013년 말부터 2016년 상반기까지 대규모 프로젝트로 수행된 이 연구에는 건양대, 대구가톨릭대, 포항공대, 한국기술교육대, 한동대(1차년도), 서울여대, 아주대, 충북대(2차년도) 등 총 8개 대학이 사례연구 대상으로 참여하였다.

것은, 교육 기능을 강화해야 하는 연구중심대학들에게 중요한 정책적 시사점을 제공할 수 있을 것이기 때문이다. 특히, 본 연구는 국내의 잘 가르치는 교수 혹은 질 높은 학부교육에 대한 연구가 주로 교육중심대학을 대상으로 이루어진 점을 감안하여, 이러한 선행연구들(예컨대 변기용 외, 2015; 2017a; 2017b)에서 제시된 내용들이 연구중심대학의 맥락에서 어떠한 타당성을 가지는지에 특별한 관심을 가지고 연구를 수행하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 연구중심대학의 특성과 학부교육의 의미

고등교육기관은 생산된 지식을 전달하는 '교육'의 기능, 지식의 생산을 위해 전문적으로 학문을 탐구하는 '연구'의 기능, 사회에서 필요한 인재를 육성하고 지식의 가치를 공유하는 '봉사'의 기능을 수행함으로써, 개인과 지역사회, 나아가서는 국가에도 영향을 미치게 된다. 1990년대 초부터 국내에서는 대학의 특성화를 유도하기 위해 이러한 고등교육기관의 역할을 바탕으로 대학의 유형을 분류하는 움직임이 나타났다(민철구, 엄미정, 박기범, 2008). 연구에 비중을 두느냐, 아니면 교육에 더욱 비중을 두느냐에 따라 크게 연구중심대학 또는 교육중심대학으로 유형화하는 것이다. 최혜림(2013)의 연구에 따르면, 연구중심대학의 교수들은 연구와 교육 사이에서 역할 갈등을 경험하며, 통상적으로 연구 활동에 더 중점을 두고 교육에 대한 활동을 소홀히 하는 경우가 발생한다고 지적하고 있다. 대학의 주요 역할이 연구에 있으므로 교육보다는 연구에서 교수로서의 정체성을 찾게 되는 것은 어찌 보면 당연한 일이라고 할 수 있다.

해외 연구중심대학의 경우도 상황은 대동소이하다. 이은실(2002)의 연구와 이혜정, 최경애, 김세리(2009)의 연구에 따르면 해외 연구중심대학들은 교수들이 학부교육에 관심을 두지 않는 문제점을 완화하기 위해 다양한 제도를 시행하고 있다고 보고하고 있다. 예컨대 미국의 Syracuse University는 예비교수 프로그램(Future Professor Program: FPP)을 통해 미래 교수자의 교육역량을 향상시킬 수 있는 제도를 마련하였

으며, 영국의 University of Manchester는 강의 중심 교수 우대 정책을 통해 승진심사 시 자신의 선호에 따라 연구 실적과 강의실적을 선택할 수 있도록 허용하고 있다. 또한 호주의 Monash University는 고등교육의 질 향상을 위한 센터의 설립, 강의평가 결과의 일반인 공개 정책 등을 통해 교육에 대한 중요성을 강조하는 분위기를 조성하는 전략을 채택하고 있다. 이러한 해외 연구중심대학들의 사례는 연구중심대학에서 교수가 자발적으로 교육을 중시하는 태도를 가지는 것은 매우 드물며, 따라서 학부교육에 대한 관심을 높이기 위해서는 다양한 평가 및 보상체제 마련과 교육활동의 중요성을 강조하는 대학 전반적인 분위기 조성이 중요하다는 점을 시사한다.

2. 잘 가르치는 교수의 특징[2)]

'잘 가르치는 교수'의 특징에 관한 선행연구[3)]는 크게 교수 집단의 관점(Miron, 1985; Dunkin & Precians, 1992), 학생들의 관점(Mengegaz & Schubert, 2015; Klafke, Oliveira & Ferreira, 2019), 그리고 양자의 관점을 종합한 연구(Teneva, 2019)로 나누어 볼 수 있다. 이들 대부분의 연구에서는 잘 가르치는 교수의 특징을 구체적으로 제시하지 않고 있기 때문에 명확하게 범주화하기는 어렵지만, "교수자로서 전문적 지식, 적절한 교수 방법의 활용, 명확한 평가기준의 설정, 학생과의 긴밀한 상호작용 등"이 공통적으로 빈번히 제시되고 있다.

한편 국내에서 잘 가르치는 교수의 특징을 직접적으로 분석한 연구는 찾아보기 매우 힘들다. 강의식 수업에서 효율적인 교수행동 요인을 분석한 권영성(2006)과 '잘 가르치는 대학의 특징과 성공요인'을 분석하는 과정에서 '스스로 움직이는 헌신적인 교수'의

2) 익명의 심사자가 지적한 대로 '잘 가르치는 교수'의 특징을 논하기 전 '잘 가르치는 것'이 무엇인지를 논하는 것이 논리적으로는 타당하다. 하지만 '잘 가르치는 것'은 맥락에 따라 달라질 수 있고(Gregory & Jones, 2009), 또한 '잘 가르치는 교수'의 특징에 상당 부분 체화되어 있는 것으로 볼 수 있다고 생각하여 분량 제한 상 이에 대한 별도의 자세한 논의는 하지 않았다.

3) 국내외 학술 DB 검색 엔진(RISS, KISS, DBpia, Google scholar 등)에서 '우수 교수', '우수 교사', 'good teacher', 'effective professor', 'good teaching', 'teaching well', 'character', 'characteristics', 'traits' 등을 주제어로 하여 검색한 결과, '잘 가르치는 교수의 특징'과 관련이 있는 것으로 판단된 선행연구는 해외 단행본 2건, 해외 학술논문 15건, 국내 단행본 2건, 국내 학술지 논문 2건, 국내 S대학의 교수 인터뷰 정기간행물 1건 등 매우 제한적이었다. 개별 대학 CTL 등에서 잘 가르치는 방법 등에 대해 수행한 연구보고서 등이 있을 것으로 짐작되지만, 이런 자료들은 외부자들에게는 접근이 제한적인 것으로 생각된다.

중요성과 특징을 제시하고 있는 변기용 외(2015; 2017a)의 8개 학부교육 우수대학 사례 연구가 연구자들이 검색할 수 있었던 연구들이었다. 이 중 3년에 걸친 대규모 프로젝트로 수행되었던 변기용 외(2015; 2017a; 2017b)에서 제시된 '잘 가르치는 교수' 혹은 '움직이는 교수'의 특징은 다음과 같다. 먼저, 전통적으로 연구를 중시하는 교수와는 달리 이들은 '교육에 최우선 가치'를 둔다. 학생들을 잘 교육시키는 것을 제1의 소명으로 여기고, 철저한 준비를 통해 가르치는 것에 최선을 다함으로써 교육자로서 본분을 실천한다. 둘째, '다양한 교수(teaching) 전략을 배우고 적용'한다. 대학이 잘 되기 위해서는 수업이 바뀌어야 한다는 가치관을 바탕으로 적극적으로 고민하고 노력하고, 실제 상황에 맞게 다양한 교수법을 수업 현장에 적용한다. 셋째, '학생에 대한 높은 기대 수준'을 가지고 있다. 학생들이 양적 · 질적으로 성장할 수 있을 것이라는 믿음을 가지고 다양한 방식으로 동기부여를 한다. 넷째, '학생과의 상호작용'을 중요하게 여기고 소통하기 위해 많은 시간을 할애한다. 이들은 학생들의 질문에 관심을 갖고 답해주며 수업에 관한 피드백이나 지적을 감사하고 겸허한 마음으로 받아들이는 열린 태도를 가지고 있다. 특히, 수업 내용이나 평가 방식에 대해 학생들과 원활한 소통을 이어나가는 것은 궁극적으로 가르치는 일의 질을 높이는데 긍정적 영향을 미치는 요인으로 작용하게 된다.

〈표 1〉 선행연구에서 도출된 잘 가르치는 교수의 특징

특징	세부내용 및 출처
교육에 최우선 가치	▪ 교육에 대한 소명의식과 사명감(변기용 외, 2015, 2017a; Klafke, Oliveira & Ferreira, 2019) ▪ 솔선수범과 헌신(변기용 외, 2015, 2017a; Klafke et, al., 2019)
철저한 수업 준비	▪ 철저한 수업 준비와 설계, 운영(변기용 외, 2015, 2017a; Miron, 1985)
다양한 교수 전략을 배우고 적용	▪ 수업을 효과적으로 이끌기 위해 다양한 교수법 활용(권영성, 2006; 변기용 외, 2015, 2017a; Mengegaz & Schubert, 2015) ▪ 교수법에 대한 전문적 지식을 통해 교육 효과에 대해 유연하고 복합적으로 사고(권영성, 2006; Dunkin & Precians, 1992)
학생에 대한 높은 기대 수준	▪ 학습자에 대한 높은 기대수준을 가지고 변화를 지원·장려(변기용 외, 2015, 2017a; Klafke et. al., 2019; Mengegaz & Schubert, 2015)
교수-학생과의 상호작용	▪ 학습자를 존중하고, 유대감을 가지고 의사소통(변기용 외, 2015, 2017a; Teneva, 2019)

3. ‘잘 가르치는 교수’가 되는데 영향을 미치는 요인

기존 연구에서 나타난 교수가 잘 가르치는데 관심을 가지게 만든 영향 요인을 범주화하면 크게 개인적 요인, 제도적 요인, 문화적·환경적 요인으로 구분할 수 있다.

첫째, 개인적 요인은 교수 개인이 가지고 있는 특성으로서 크게 ‘교육에 대한 신념’과 ‘지속적인 자기 성찰’ 등으로 설명할 수 있다. 잘 가르치는 것에 대한 관심은 개인이 가지고 있는 교육적 역량과 신념에서 비롯되고(Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown & Carr, 2015; Bullock, 2015), 또한 지속적인 관심과 성찰 행위는 잘 가르치는 행동에 영향을 미치게 된다(Benekos, 2016). 이러한 개인적 특성은 앞서 살펴본 잘 가르치는 교수의 특징과 그 궤를 같이 한다고도 볼 수 있는데, 이는 개인이 가지고 있는 기본적인 성향이나 기질이 실제 행동에 반영되기 때문인 것으로 이해할 수 있다. 즉 개인적 특성 요인은 잘 가르치는 교수 특징에 영향을 미치는 변인으로 작용하기도 하고, 그 자체로서 하나의 특징이 되기도 하는 것으로 볼 수 있다. 둘째, 대학 차원에서 마련된 제도적 요인도 교수가 잘 가르치는 것에 영향을 미친다. 학부교육 우수대학을 연구한 변기용 외(2015; 2017a; 2017b)에서는 (1) 교육 중심 교수업적평가 제도, (2) 교육에 소명의식을 가진 신임 교수의 채용과 교육중심 교육철학에 공감하게 만들기 위한 철저한 교육·훈련, (3) 교육을 강조하는 학생 중심 학사 제도와 철저한 수업 관리, (4) 새로운 방식의 다양한 교수법 프로그램 시행, (5) 강의평가의 공개와 교수업적평가 반영, (6) 교수들의 교수법 프로그램 참여 의무화, (7) 학생들과 만날 수 있는 기회를 제공하는 다양한 교수-학생 교류 프로그램 시행 등의 제도가 학부교육의 질 제고를 위한 목적으로 시행되고 있었다. 이러한 제도들은 정부의 대학 기본역량진단 등 외부 평가로 인해 빠르게 확산되고 있었으며, 경우에 따라 관료적 형식화로 인한 부작용을 낳기도 했지만 그동안 연구에 지나치게 편향되었던 교수들의 의식을 바꾸고 교육을 중시하는 분위기를 대학 전반으로 확산시켜 나가는데 중요한 역할을 수행하고 있었다. 사실 연구가 아니라 학부교육에 관심을 가지도록 교수들을 변화시키는 것은 개별 교수들의 이해에 반하기 때문에 많은 갈등과 반발이 초래된다. 따라서 강력한 추진력을 가진 비전 있는 리더가 오랜 기간 동안 일관된 메시지를 강력하게 주는 것이 필요하다. 변기용 외(2015; 2017a; 2017b)의 연구에 참여한 학부교육 우수대학들은 포항공대를 제외하면

기존의 서열구조상 상위권에 자리 잡은 유수대학이 아니라, 생존의 위기를 느끼고 있는 중위권 지방 사립대학이 대부분으로서, 이들 대학들이 당면하고 있는 위기의식은 교육중심대학으로의 개혁에 대한 교수들의 반발을 극복하는 중요한 계기로 작용하고 있었다. 한편 조직 문화와 분위기도 구성원의 태도와 행동에 중요한 영향을 미칠 수 있다(Kezar, 2018). 학부교육 우수대학 연구에 참여한 사례대학들 중 1990년대부터 이미 학부교육 논의를 선도해 왔던 한동대나 아주대와 같은 대학들에서는 대학 전반적으로 학부교육을 강조하는 조직 문화가 강하게 뿌리내려 있었다. 이러한 대학의 교수들은 교육을 강조하는 대학의 분위기에 공감하며 좋은 수업이 무엇인지 고민하고, 대학이 도입하는 변화에 매우 수용적인 '교수 문화'를 형성하고 있었다. 지금까지 살펴본 선행연구에서 제시된 잘 가르치는 교수에 영향을 미친 요인들을 정리하면 <표 2>과 같다.

〈표 2〉 잘 가르치는 교수가 되는데 영향을 미치는 요인

구분	세부내용 및 출처
개인적 요인	▪ 교육에 대한 신념과 가치관; 지속적인 자기 성찰(변기용 외, 2015; 2017a)
제도적 요인	▪ 명확한 교육 철학; 교육에 중점을 두는 강력한 리더의 존재(변기용 외, 2015)
	▪ 교수-학생 교류 프로그램을 통한 소통의 장 마련(변기용 외, 2015; 2017a)
	▪ 교육에 정체성을 지닌 교수들의 전략적 채용; 신임교원에 대한 집중적 교육훈련 및 교육역량 강화 인증 프로그램 시행(변기용 외, 2015; 이은실, 2002)
	▪ 교육 중심 교원업적평가; 강의 전담 트랙(변기용 외, 2017a; 이혜정 외, 2009)
	▪ 데이터 기반 교육의 질 개선 노력(CQI)(변기용 외, 2015, 2017a)
	▪ 강의평가 결과를 학생들이나 일반인에게 전면 공개(이혜정 외, 2009)
문화적 요인	▪ 교육에 대해 끊임없이 고민하는 대학 차원의 문화와 풍토(변기용 외 2017b) ▪ 좋은 수업에 대한 정보 공유와 공동체 의식(변기용 외, 2015; 2017a)
환경적 요인	▪ 학령인구 감소에 따른 학과 존폐에 대한 위기의식(변기용 외, 2015; 2017b) ▪ 정부 재정지원 사업을 통한 외부 인정과 재원 확보(변기용 외, 2015; 2017b)

Ⅲ. 연구방법

1. 사례연구

본 연구의 대상은 수도권의 대표적 연구중심대학 중의 하나인 A대학이다. 단일 사례연구(Single-Case Study)는 사례가 ‘중요하거나(critical)’ ‘독특하거나(unusual)’ ‘전형적이거나(common)’ ‘기존에 몰랐던 것을 새로 알 수 있거나(revelatory)’ 또는 ‘한 사례를 추적하는 종단적인(longitudinal)’ 경우에 정당화될 수 있다(Yin, 2014). 본 연구의 목적은 전형적 연구중심대학의 ‘잘 가르치는 교수’가 가지는 특징과 영향 요인을 탐색하고자 하는 탐색적 연구이므로, 단일 사례연구 방법을 채택하였다.

A대학은 오랜 전통을 가진 서울 소재 사립대학으로 전임교원만 1,400여 명이 재직 중인 대규모 종합대학이다. 연구중심대학을 지향하며 최근 한 세계대학평가에서 100위권 안에 랭크되는 등 소위 국내 명문대 중 하나로 꼽힌다. 정부의 교육 체제 변화 기조나 각종 대학평가 제도에서 교육 분야의 비중이 높아짐에 따라 A대학도 2003년 교수학습개발원(Center for Teaching and Learning: CTL)을 설립하고 교원과 학생을 대상으로 하는 다양한 교수-학습 지원 프로그램을 제공하고 있다. 2011년부터는 학생 수강소감 설문결과를 바탕으로 우수 교원을 선정 · 시상하고 있는데, 수강소감 결과의 상위 5% 이내는 최우수강의상, 상위 20% 이내는 우수강의상을 시상한다. 수상 결과가 교원업적평가에 반영(각각 5점과 3점)되고 있지만 사실상의 영향력이 없는 형식적 수준에 그치고 있고, 교원업적평가는 연구 실적에 거의 전적으로 영향을 받는다[4].

2. 자료 수집 및 분석

본 연구의 구체적인 자료 수집 및 분석 절차는 다음과 같다. 먼저 본 연구의 면담참여자들 중 ‘잘 가르치는 교수’는 A대학에서 학생 강의평가 상위 5% 이내에게 수여하는 최우수강의상 수상 경험이 있는 교수들 중에서 선정하였다(의도적 표집). 논란의 여

4) A대학교(2020. 8. 1.).「교원업적평가 규정」참조

지[5]가 없지는 않지만, '잘 가르치는 교수'를 선택할 수 있는 다른 객관적 정보가 없는 상황에서 최우수강의상 수상이라는 기준이 그래도 가장 타당한 것으로 판단했기 때문이다.

A대학에 대한 기초자료와 관련 선행연구를 분석한 후 이를 바탕으로 질문지 초안을 작성하였고, 먼저 교수 1명을 대상으로 예비면담을 실시하여 질문 내용의 타당성을 검토, 수정 · 보완하였다. 이후 2019년 11~12월 2달에 걸쳐 최우수강의상 수상 교수를 대상으로 1차 면담[6]을 진행하였다. 면담에서 사용한 주요 질문은 A대학에서 (1) 잘 가르친다는 것은 무엇이라고 생각하는가?; (2) 잘 가르쳐야겠다고 생각하게 된 동기는 무엇인가?; (3) 잘 가르치는 교수의 특징은 무엇인가?; (4) 잘 가르치기 위해 가장 중점적으로 해온 노력은 무엇인가?; (5) 잘 가르치는 교수가 되기까지 대학 차원의 제도적 뒷받침이 있었는가?; (6) 교수들이 가르치는 것에 관심을 갖는 가장 큰 이유는 무엇인가?; (7) 교수들은 전반적으로 CTL에서 제공하는 프로그램이나 제도들을 잘 활용하고 있는가?; (8) 보다 많은 교수들이 잘 가르치는데 관심을 갖게 하기 위해서는 무엇을 해야 하는가? 등으로 구성되었으며, 면담과정에서 적절히 수정 · 보완하며 활용하였다. 면담은 반구조화된 방식으로 개인(교수, CTL 원장) 혹은 그룹별(학생, CTL 직원)로 진행되었으며 면담 1회당 대략 60분 정도가 소요되었다. 면담내용은 참여자의 동의를 얻어 모두 녹취한 후 전사하여 분석에 활용하였다.

면담 내용에 대한 분석은 기노시타 야스히토(木下康仁)의 수정 근거이론 접근법(Modified Grounded Theory Approach: M-GTA)을 활용하였다. 먼저 수정 근거이론에 따른 자료의 코딩은 데이터의 기계적 절편화(예컨대 줄별/단어별 코딩)에 기초하여 맥

5) '학생에 의한 강의평가'가 잘 가르치는 교수를 뽑는 적절한 기준이 될 수 있는가에 대해서는 오래전부터 논란의 여지가 없지 않다. 예컨대 평가자인 학생에 대한 신뢰성의 문제(이석열, 2011)나 교수의 강의능력 외 강의평가에 영향을 주는 다양한 요인(양길석, 2014)이 복합적으로 존재할 수 있다는 주장이 지속적으로 제기되어 왔다. 하지만 이러한 논란에도 불구하고 국내외 대부분의 대학에서 교수의 교육활동(강의)을 평가하고 관리하는 도구로서 강의평가가 널리 활용되고 있다(류춘호, 이정호, 2005; 양길석, 2014)는 점은 강의평가 결과가 잘 가르치는 교수를 판단하고 잘 가르치는 활동을 확인할 수 있는 주요 수단이 될 수 있다는 점을 반증하는 것이라고 생각된다.

6) 1차 면담과 전사, 자료의 분석은 2019학년도 2학기 A대학교 일반대학원「고등교육의 근거이론적 접근」이란 강좌에서 부여된 조별 과제의 일환으로 수행되었다. 이 과제에는 총 5명의 학생(이승희, 김수연, 서유리, 양성훈, 은수진)이 참여했으며, 본 논문에서는 이들의 양해를 얻어 2명의 학생만이 강의 담당 교수와 함께 논문 작성에 참여하였다. 논문은 1차 면담에서 수집한 자료를 분석에 활용하되, 새로운 분석틀과 추가적 자료 수집을 통해 새롭게 작성되었다.

락적 의미를 제대로 반영하지 못하는 피상적 개념을 양산하는 것(데이터와 개념과의 1:1 대응 관계)에서 탈피하여, 데이터와 생성된 개념, 개념과 데이터 간의 지속적 비교를 통해 일정한 수준의 추상성을 가지는 한정된 수의 개념(예컨대 데이터와 개념과의 1:10 대응)을 생성하는데 초점을 맞추고 있다. 즉 개념과 맥락 간의 분리가 이루어질 가능성이 큰 단어/줄 단위 코딩이 아니라 문장/사건 단위를 코딩의 단위로 설정함으로써 자료가 지닌 '맥락성'을 훼손시키지 않고 자료가 가지는 심층적 의미를 파악할 수 있다는 장점을 가진다(기노시타, 2013; 2017). 연구자들은 수정 근거이론 접근방법에 따라 1차적으로 가장 정보가 풍부하다고 생각되는 면담대상자의 면담 전사 자료로부터 코딩을 시작하였다. 초동적으로 생성된 개념에 대해서는 기노시타가 제안한 개념별 워크시트[7]를 만들어 보다 견고한 개념을 생성하기 위해 노력했다('수집된 데이터로부터 초동적 개념의 생성', from the data). 개념별 워크시트를 활용하여 초동적으로 포착한 개념에 들어맞는 유사한 예(segment)가 있는지를 다시 데이터로 돌아가 확인하였으며, 이와 동시에 형성된 개념을 확장할 수 있는지를 확인하기 위해 대조가 되는 예시(대극예)가 있는지도 함께 확인하였다('초동적으로 생성된 개념과 데이터와의 비교'의 반복, toward the data). 이러한 작업을 통해 개념의 생성 및 견고화 작업을 하는 동시에 생성된 개념과 개념과의 비교, 개념과 상위 개념인 범주와의 비교, 범주와 범주와의 비교를 통해 개념-범주 간에 존재하는 관계를 파악하였고, 이러한 분석과정에서 그 때 그 때 떠오르는 통찰력과 아이디어는 별도의 성찰노트에 기록해 두었다가 추후 논문 작성 과정에 활용하였다.

1차 면담자료를 분석한 이후 부족한 부분에 대한 추가적 정보를 수집하기 위해 학생과 CTL 관계자를 2차로 표집하여 면담을 진행하였다. 이러한 이론적 샘플링 과정을 통해 개념 간의 상호 관계, 범주 간의 관계, 전체 통합성 차원에서 누락된 부분이 없는지 검토함으로써 이론적 포화(theoretical saturation)가 이루어질 수 있도록 최대한 노력하였다(Strauss & Cobin, 1990; 기노시타, 2013; 2017). 2차로 시행된 학생 면담은 이공계와 인문사회 계열로 나누어 총 8명을 모집하여 3개의 그룹으로 면담이 이루어졌다. 주로 (1) 본인이 경험한 잘 가르치는 교수의 특징이 무엇인가?; (2) 그러한 교수들의

7) 기노시타(2013; 2017)가 개념 형성 과정을 체계화하기 위해 제안한 분석 워크시크는 (1) 개념명, (2) 개념의 정의, (3) 구체예 (유사예/대극예), (4) 이론적 메모의 4가지 요소로 구성되어 있다.

수업은 어떻게 이루어지는가? 를 중심 질문으로 하였다. CTL 관계자들은 원장과 교수 대상 교수법 프로그램 운영자 2명을 섭외하여 진행되었고, 교수들에게 사용한 면담 질문을 바탕으로 하되 (1) A대 교수들이 CTL 프로그램에 얼마나 참여하는가?; (2) 참여하는 교수의 특징과 동기는 무엇인가? 등의 질문에 초점을 두어 면담을 진행하였다. 본 연구에서 시행한 1, 2차 면담에 참여한 면담대상자의 특성은 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 면담대상자의 배경적 특성

구분	이름	성별	직위	계열	경력	구분	이름	성별	직위	계열	학년/경력
교수	A	남	전임	인문사회	16년	학생	A	여	-	이공	2학년
	B	남	전임	인문사회	12년		B	남	-	이공	4학년
	C	남	전임/외국인	이공	10년		C	남	-	인문사회	3학년
	D	남	전임	이공	16년		D	남	-	이공	3학년
	E	여	비전임	인문사회	4년		E	여	-	이공	3학년
	F	여	비전임	인문사회	18년		F	여	-	인문사회	4학년
	G	여	전임	인문사회	19년		G	여	-	인문사회	3학년
	H	여	전임/외국인	인문사회	3년		H	여	-	인문사회	3학년
	I	여	전임	인문사회	20년	CTL 직원	A	남	원장	인문사회	14년/1년
	J	남	전임	이공	30년		B	여	연구원	-	14년
	K	남	전임	인문사회	18년		C	여	연구원	-	2년
	L	남	전임	인문사회	25년						

* 단, 인용문의 내용에 따라 고도의 익명성이 요구되는 경우 구성원 X, 교수 X로 표기하였음

본 연구의 결과로 생성된 개념들 간의 관계를 분석함에 있어 연구자들은 Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형[8]을 교육행정학 맥락에 맞게 일부 수정하여 활용

8) 패러다임 모형은 Strauss & Corbin(1990; 1998)이 제안한 질적 연구 분석 틀이다. (1) 중심현상(focal phenomena): 무엇이 진행되고 있는가에 대한 답, (2) 인과적 조건(causal conditions): 특정한 현상에 영향을 미치는 사건이나 일, (3) 맥락적 속성(contextual condition): 특정한 현상에 영향을 미치는 상황적 특성, (4) 중재적 조건(intervening conditions): 인과적 조건이 현상에 미치는 영향을 경감시키거나 변화시키는 것, (5) 작용-상호작용 전략(action and interactional strategies): 문제를 풀기 위해 취해지

하였다[9]. 이를 통해 본 연구에서는 연구중심대학이라는 특정한 맥락(맥락적 속성)과, 어떠한 요인이 직접적(인과적 조건) 혹은 간접적(중재적 요인)으로 개별 교수가 잘 가르치는 교수(중심현상)가 되는데 영향을 미치는가를 구조화하여 제시하였다.

3. 연구의 타당성 확보

질적연구에서 연구자의 주관성을 완전히 배제하는 일은 사실상 불가능에 가깝다. 이에 따라 기노시타(2013; 2017)는 연구자의 주관성을 부인하기 보다는 자신의 정체성을 명확히 드러내는 것('연구하는 인간'의 명시적 기술)이 중요하다고 주장하기도 한다. 물론 질적연구에서 연구자들은 자신이 가진 편견과 주관성 개입을 최소화하기 위해 자료의 다원화 기법, 라이벌 이론의 활용, 멤버 체킹, 면담참여자 검토 등의 방법 활용 등 최선의 노력을 기울이는 것이 당연하겠지만, 그럼에도 불구하고 연구자의 주관성이 자료 분석 · 해석 과정에서 전적으로 통제될 수 없다는 점은 자명하다(변기용, 권경만, 이현주, 홍바울, 2020).

이러한 문제점을 극복하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 접근방식을 취하고 있다. 먼저 본 연구의 연구진은 총 3명으로 구성되어 있는데, 이 중 1명은 연구대상인 A대학에 재직 중인 교수로서 내부자적 관점을 대표하며, 연구자인 동시에 면담참여자

는 의도적이며 의식적인 행위, 그리고 (6) 결과(consequences): 행위와 상호작용으로 나타난 결과의 '6가지 유형들'로 구성되어 있다.

9) 김인숙(2012)과 변기용(2020)은 Strauss와 Corbin의 코딩 패러다임이 간호학 분야의 연구에서 발전되어 나왔다는 점을 지적하며 다른 사회과학 분야 연구에서는 패러다임 모형에서 제시된 '맥락'의 의미를 다른 방식으로 재규정할 필요가 있다고 주장하고 있다. 특히 변기용(2020)은 "기존 근거이론 방법론 교과서에서 설정한 '맥락'에 대한 설명을 아무런 문제 인식 없이 그대로 받아들이는 자세에서 탈피하여, 교육학 분야의 연구주제의 성격에 맞게 이를 적절히 재해석하여 적용할 필요가 있다. 구체적으로 교육학 분야 중 교육행정학에서는 연구대상이 되는 '행정 현상'을 이해하기 위해서는 이에 영향을 미치는 환경적, 정책적, 제도적 맥락의 파악이 선행되어야 한다...교육행정학 연구에서 근거이론적 방법을 주로 활용하게 되는 조직이나 정책 연구에서 '맥락'은 Creswell(2002)에서 제시된 것처럼 '전략(행위/상호작용)'이나 '중심현상'에만 영향을 미치는 패러다임 모형의 한 요인으로 간주할 것이 아니라, 연구자가 관심을 가지고 연구를 하고 있는 '기본적 사회적 과정(중심현상과 이에 영향을 미치고 받는 다른 요인들 간에 나타나는 패턴) 전반'에 영향을 미치는 환경적 · 조직적 특성이라고 보는 것이 훨씬 타당하다"라고 강조하고 있다. 이러한 문제인식을 바탕으로 본 연구에서는 Strauss & Corbin(1998)의 패러다임 모형에 있는 '중심현상'과 이에 영향을 미치는 '인과적 조건'과 '중재적 조건'이라는 개념을 활용하되, 교육행정학 연구의 맥락에 맞게 '맥락적 요건'은 새롭게 적용하여 분석을 진행하였다.

로 연구에 참여하였다. 나머지 2명의 연구자는 대학 CTL에서의 근무 경험을 가진 박사과정 학생이다. 이 세 명의 연구진들은 자료의 수집과 해석과정 전반에 걸쳐 지속적인 논의와 성찰을 반복하였다. 논문 초안을 완성한 이후, 연구자들이 속한 월례 스터디 모임에서 이를 발표하고 박사급 연구자로 구성된 3명의 외부 토론자들의 피드백을 받아 분석의 타당성을 높이고자 하였다. 둘째, 잘 가르치는 교수의 특징과 영향 요인을 보다 균형 잡힌 시각에서 이해하기 위해 교수뿐만 아니라, 이들의 수업을 직접 수강한 경험이 있는 학생들과 CTL에 근무하면서 이 문제에 대해 오랜 기간 동안 고민해 왔던 원장과 직원들을 면담참여자로 함께 포함시켰다. 마지막으로 면담 자료가 가진 편향성을 최대한 방지하기 위해 이 문제와 관련 A대학 CTL에서 작성한 자체 평가 보고서, 교원 관련 제·규정, 교육 제도 및 교수-학습 지원 프로그램 등에 관한 각종 분석 자료를 수집하여 면담 자료와 비교를 통해 연구결과의 타당성을 높이려고 노력하였다. 이러한 장치와 연구진 구성은 자료 해석이 한 방향으로 치우치는 것을 일정 부분 막아 연구결과의 타당성을 제고할 수 있는 방법으로 생각될 수 있다(연구자 및 자료의 다원화 기법: triangulation).

Ⅳ. 분석 결과

1. ‘잘 가르치는 교수’의 특징

A대학의 잘 가르치는 교수들은 대체로 ‘자신이 가르친 내용을 학생이 제대로 이해하고 스스로 내재화할 수 있도록 가르치는 것’을 좋은 수업이라고 여기고 있었다. 이는 교육의 주체는 교수자지만, 교수가 생각하는 가르치는 활동의 궁극적인 주체는 학습자란 점을 강조하고 있음을 의미한다. 이러한 교수들의 생각은 실제 좋은 수업을 구현하려고 노력하는 과정에서 다음과 같이 다양한 양상으로 나타나고 있었다.

가. ‘좋은 수업’을 위한 철저한 사전 준비

먼저, 잘 가르치는 교수는 철저한 준비를 통해 짜임새 있는 수업을 제공하려고 하고 있었다. 이는 체계적 강의계획안 작성과 실천으로 이어지고, 자신이 설계한 수업의 목표를 효과적으로 달성하기 위해 적합한 교재를 자체 제작하는 형태로 나타나기도 한다.

> 강의계획안 짤 때 들어가는, 하기, 시작 전에 투자하는 준비. 어떤 교재를 선택할 것인가, 어떤 얼마만큼의 material을 애들한테 읽으라고 내가 요구할 것인지 뭐 이런 것들부터...그리고 평가, 어떤 평가를 어떻게 할 것인지, 그니까 내가 채점에 어느 정도 시간이 들더라도 정확한 평가가 이루어질 수 있게요, 학생들 입장에서. 그러려면 내가 노력을 해야 되잖아요. (교수 I, 인사)

학생들은 잘 가르치는 교수들의 이러한 수업 준비 노력에 대해 교육에 대한 열정과 책임감이 높다는 것으로 받아들이고 있었으며, 동시에 교수의 짜임새 있는 수업 구성이 학생들로 하여금 수업에 몰입하게 만드는 계기가 된다고 평가하고 있었다. 이러한 교수의 노력은 수업에 임하는 학생들의 태도에도 영향을 미치는 것으로 확인되고 있다.

> 교수님께서...수업에 신경을 많이 쓰시는 모습을 보여 주시면은 저희들도 그 과목에 대해서 과목에 대한 자세 자체가 많이 바뀌는 거 같아요. 과목이 난이도가 쉽든지 어렵든지 간에 그 과목에 대한 투자하고 싶은...열정이나 노력의 정도가 점점 커지는 거 같고. (학생 E, 이공)

나. 학생들의 눈높이에 맞는 다양한 교수전략의 활용

교수들은 학생이 수업에 집중하고 내용을 제대로 이해할 수 있도록 수업 성격과 학생들의 눈높이에 맞는 다양한 교수 전략을 활용하고 있었다. 교수 개인의 경험이나 성향, 선호하는 교수 방식에 따라 활용하는 전략은 차이를 보였지만 공통점은 학생을 수업의 주체로 놓고 교수의 교수(teaching) 활동보다는 학생의 학습(learning) 활동이 보다 활발하게 이루어질 수 있도록 수업을 운영하고 있다는 점이었다. 이와 함께 잘 가르치는 교수들은 일방적으로 지식을 전달하기 보다는 학생들이 수업에 참여하게끔 독려하고 공부해야 하는 이유를 구체적으로 설명해주는 방식으로 학습 동기를 유발하고 있

었다. 이를 통해 학생들은 '이 수업을 왜 들어야 하는가', '이 수업을 통해 내가 어떻게 변화할 수 있을까'에 대해 스스로 고민할 수 있는 기회를 갖는다고 설명하고 있었다.

> 대학교에서는 이 학생이 그걸 꼭 스스로 공부하게 만드는 약간 자율성을 띠게 하는 것이 가장 큰 목표라고 생각해요. 그래서 그렇게 하기 위해서는 우선 교수님이 그 학생이 그 학문에 대한 흥미를 높이는 게 가장 중요할 것 같고요... (학생 A, 이공)

또한 면담 참여자들이 공통적으로 말하는 잘 가르치는 교수의 가장 두드러지는 특징은 수업의 내용을 명확하게 전달한다는 것이었다. 여기서의 명확한 전달력은 교수가 '무엇을 가르칠지'보다 '학생에게 어떻게 전달될지'를 먼저 고민하고 노력하는 것을 의미하며, 이를 위한 교수 전략으로 학생의 흥미 유발과 집중도를 제고할 수 있는 구체적인 예시, 교수법 스킬, 직접적인 경험이나 사례를 들어 설명하는 전략이 활용되는 것으로 나타났다.

> ...집중도를 놓치면 다시 끌어오기가 쉽지 않아서. 좀 새로운 논문의 어떤 재미있는 연구결과, 아니면 조크가 되던 이 강의와 관련된 것을 지뢰처럼 곳곳에다 묻어놓고, 그 강의실 전체의 분위기를 놓치지 않으려고 상당히 노력하는 편이에요. (교수 J, 이공)

> 전...많이 알고 계시는 것과 그것을 잘 전달하는 것에는 많은 차이가 있다고 생각을 해왔는데 ○○○ 교수님은 해당 내용에 대해서 학생들이 쉽게 이해할 수 있는 수준으로 설명을 해주시려고 항상 노력을 하셨고, 이 과정에서 학생들의 이해를 돕기 위한 활동들을 많이 넣었던 게 저는 가장 도움이 됐다고 느꼈고요. (학생 F, 인사)

다. '잘 가르치는 것'에 대한 지속적 성찰과 자기 개발

잘 가르치는 교수들은 평소 어떻게 하면 잘 가르칠 수 있을 것인지에 대해 관심을 갖고 자신의 수업 방법이나 교육의 방향성에 대해 지속적으로 고민하고 있었다. 이러한 태도는 자연스럽게 좋은 수업을 위한 노력으로 이어지게 되는데, 면담에 참여한 교수들은 자발적인 학습을 통해 수업 방법을 변화시키고자 하는 의지가 강한 것으로 나

타났다.

> 가르쳐보고, 이렇게 했는데 잘 안 통했구나, 그러면 주제를 좀 바꿔본다든가. 그니까 1년이 지나면 잊어버려요. 근데 그 시점에...내년에는 이렇게 좀 해보는 게 좋겠다 라는 걸 좀 적어놔요. 그걸 적어놓고 보고, 좀 생각을 하고, 뭐 이런 노력들이 사실은 조금씩 개선되는데 도움이 되지 않을까... (교수 B, 인사)

이렇게 지난 수업의 결과 혹은 학생들의 피드백을 통해 앞으로의 수업을 어떻게 개선해나갈 것인지를 지속적으로 고민하면서 교수법을 개선해 나가는 것은 교수 본인의 성장은 물론 학생들의 성장에도 많은 도움을 주고 있었다.

> ...자신이 가지고 있는 내용을 업데이트 하지 않고 반복적으로 수업을 하시는 교수님 있는 반면에, 같은 내용이더라도 그 새로운 강의가 시작될 때마다 그 강의 자료도 업데이트하고 강의 방식도 항상 고민을 하시는 모습이 되게 드러나는 분들의 경우에는 잘 가르친다는 느낌을 더욱 받았던 거 같습니다. (학생 F, 인사)

라. 학생에 대한 '관심'과 '배려'

면담에 참여한 교수들은 학생에 대한 관심이 크고, 이에 따라 학생을 진심으로 배려하려 한다는 공통 특징을 가지고 있었다. 학생에 대한 관심과 배려는 학생에게 초점을 맞추고 학생 입장에서 배우는 것을 항상 고민하게 만드는데, 이는 앞서 언급한 잘 가르치는 것에 대한 의미를 학생에게서 찾고, 좋은 수업을 하도록 노력하게 만드는 결정적인 동력이라고 할 수 있다.

> 난 일단은 교수자가 전문 지식을 갖고 있는 건 기본이고 두 번째는 조금 더 바란다면 이렇게 학생들 입장에서 같이 생각해 주면 애들이 금방 알아. 금방 알잖아, 그지? 이 사람이 자기의 지식을 자랑하려고 하는 건지, 아니면 우리들한테 가르쳐 주고 같이 끌고 나가려고 하는 건지 금방 안다고. 똑똑한 사람들이기 때문에... (교수 F, 인사)

또한 배려한다는 것은 학생을 하나의 인격체로 인정하고 존중한다는 것을 의미하기

도 하다. 학생의 성장을 우선하는 교수의 이러한 태도는 교수에 대한 학생들의 애정으로 이어지고 나아가 일정 부분 학생이 수업에 적극적으로 참여하게 하는 계기로 작용하고 있었다. 실제로 면담에 참여한 학생들은 이러한 교수의 배려와 존중이 수업 몰입에 큰 도움이 된다고 이야기하였다.

> 저도 이해가 안 가는 부분이 학생들한테 왜 저렇게 밖에 안 해줄까. 그런 게 이해가 안 가요. 어느 교수님에 대해서 학생들을 대하는 마음도 되게 막 '저런 애들은 원래 일을 못하는 애들이야' 막 그렇게 치부하는. 제가 봤을 때는 ○○대 정도 들어오면 다 과제들은 할 수 있을 거라 생각하는데... (교수 D, 이공)

마. 학생과의 '긴밀한 상호작용'과 소통

'학생에 대한 관심과 배려'와 일맥상통하는 것이긴 하지만, 잘 가르치는 교수들은 또한 학생들과 긴밀한 상호작용과 소통을 습관화하고 있었다.

> 학생들과 이야기하는데 굉장히 거리낌이 없으시고 학생들과 그런 위계 관계를 무너뜨리려고 항상 노력하시는 거 같아요. 저희에게 먼저 다가와서 말씀도 건네주시고, 뭐 공부 방면이 아니더라도, 뭐 일상적인 것에도 저희에게 관심을 보여주시는 게 느껴져서 편안하게 다가갈 수 있었던 거 같아요. (학생 H, 인사)

이에 따라 학생 의견에 대한 구체적이고 즉각적인 피드백을 제공해 주고, 강의평가 결과를 자신의 수업을 발전시켜 나가는데 적극적으로 활용하는 등 실제로 수업을 설계하고 운영하고 개선하는 과정에서 학생의 의견을 수렴하기 위한 다양한 장치를 마련하고 있었다.

> 저는 강의평가가 정말 좋아요. 그니까, 애들이 그래요. '선생님 기분 나쁘지 않으세요?' 아니 기분 나쁠 때도 있죠. 근데 기분 나쁜 거는 내가 반성을 하지 못하게 만드는 인신공격적인 comment는 기분이 나쁜 거죠. 그런데 그런 건 거의 없었고 대부분 내가 negative한 comment를 들으면 '아 맞아' 이렇게 생각하지, 애들의 의견이 말이 안 되는 거는 거의 없었어요, 이제까지. (교수 I, 인사)

교수-학생 간 상호작용의 중요성은 면담에 참여한 모든 집단에서 공통적으로 강조되고 있었다. 특히 학생들은 교수가 학생이 수업 내용을 제대로 이해하고 있는지, 교수의 수업 내용이 정확하게 학생에게 전달되었는지에 대한 반응을 살피고 지속적으로 피드백을 제공하는 교수를 잘 가르치는 교수라고 생각하고 있는 것으로 나타났다.

> 피드백은 무조건 잘 해야 되고, 굉장히 저도 거기에 열정을 쏟아요. 근데 이제 저만 하니까 43명이 되잖아요. 근데 너무 힘드니까 그리고 피드백 시간도 또 부족하잖아요, 수업 안에서는? 그래서 학생들끼리 또 피드백을 할 수 있게끔 그런 걸 또 이렇게 가르, 제시를 하죠. (교수 G, 인사)

> ...좋은 교수님에 대해 어떻게 생각 하냐고 물어보면은 대부분 학생들이 많이 공통적으로 얘기 하는 게 피드백 부분이에요. 본인들의 과제라든가 수업에 있어서 구체적으로 교수님들이 피드백을 주는 교수님, 아니면 피드백이 즉각적으로 제공되는 수업에 있어서 학생들의 만족도가 굉장히 높고. (CTL 직원 B)

교육은 수업이라는 교육적 활동을 매개로 한 교수와 학생의 끊임없는 상호작용이다. 즉, 수업 현장에서 교수가 지식을 잘 전달하는 것 이외에 학생들과의 긴밀한 상호작용을 유도하는 것이 수업 내용에 대한 학생들의 이해를 제고하고 궁극적으로 학생들이 수업에 몰입하는 기회를 제공하는 매우 효과적인 수단으로 활용된다는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

2. 잘 가르치는 교수가 되는데 영향을 미친 요인

가. 개인적 특성

1) ‘교육자’로서의 정체성과 소명의식

연구중심대학의 교수들이 대부분 교육보다는 연구에 치중하게 되는 상황에서 면담에 참여한 이른바 잘 가르치는 교수들은 교수로서의 정체성을 ‘교육’에 두고, 대학은

‘교육을 하는 곳’, 교수는 ‘교육을 하는 사람’이라는 강한 소명의식을 가지고 있었다. 좋은 연구성과를 내는 것만큼 좋은 교육성과를 내는 것이 대학 교수가 수행해야 하는 본연의 과업이며, 그렇지 못할 경우 대학 교수로서의 책임을 다 하지 못하는 것이라는 소신을 가지고 있었다.

> 교육을 교육해야 해요...교수법에 대해 관심도 없고, ‘야 대학생이 네가 공부해야지. 무슨! 뭘 가르쳐줘?’ 이건 진짜 바보 멍청이 같은 소리예요. 그러면 연구소에서 근무하시는 게 나아요. 대학에 오실 필요가 없어요. 대학교수가 엄청난 파워가 있는 것처럼 생각하지만, 물론 중고등학교 선생님이랑은 다르죠. 연구는 해야 해요. 단, 연구만해서는 연구소 연구원이지. 대학 교수는 아니에요. (교수 J, 이공)

잘 가르치는 교수들은 연구자와 교육자라는 지위를 동시에 가지고 있으면서도 교육과 학생을 중시하는 마음과 태도를 유지하고자 노력하면서 교육자로서 자신의 정체성에도 소홀하지 않는다. 이러한 정체성은 대학에서 가르치는 것에 지속적으로 관심을 갖게 하고 교육자로서의 자질과 역량을 배양해 나가는데 상당한 영향을 미치게 된다.

2) ‘잘 가르치는 것’에 대한 자기 효능감(self-efficacy)

잘 가르치는 교수들은 수업을 통해 학생들이 성장해나가는 모습을 보면서 만족감과 행복감을 느끼고 있었다. 교수(teaching) 활동을 통해 느끼는 자기 효능감은 교수가 잘 가르치기 위해 다양한 영역(예컨대, 수업을 위한 노력, 학생과의 긴밀한 상호작용 등)에서 노력하고 이를 지속하는 것과 매우 밀접하게 연결된다.

> 나는 항상 한 class를 하더라도 그냥 거기서 굉장히 의미 있고, 내가 이걸 하고 났을 때 내가 일단은 깔끔하게 만족하고 나와야 되는데, 그런 수업이 되려면 진짜 뭔가 이 안에 있는 이 진심과 엑기스가 서로 왔다 갔다 해야 되거든. (교수 F, 인사)

한편, 가르치는 것을 통해 성취감을 맛본 교수는 계속해서 잘 가르치기 위해 더 많은 노력을 기울일 가능성이 높다. 교수가 새로운 교수법 프로그램에 참여하는 것은 전적

으로 교수의 자발성이 크게 작용할 수밖에 없는데, 가르치는 것에서 보람을 느꼈던 경험이 있는 교수들이 대체로 교수학습개발원에 자주 찾아오는 경향이 있다는 사실은 교수가 수업을 위해 지속적으로 노력하게 되는 중요한 요인 중에 하나가 높은 자기 효능감이라는 것을 시사한다고 볼 수 있다.

> [CTL 프로그램에 자주 참여하는 교수들은] 교수법에 대해서 배우려는 욕심, 열정이 높으셨던 것 같고. 그리고 이제 배우면 배울수록 학생들하고 조금 가까워진다는 느끼시는 거 같아요. 교수법이 좀 달라지니까 학생들하고 좀 더 가까워지고 좀 더 친해지고 친밀해지고. 이런 거를 통해서 약간 기쁨, 성취감, 좀 보람 같은 걸 느끼시다 보니까 더 이제 새로운 방법도 도입하시려고 하시는 거 같고. (CTL 직원 B)

3) 자신의 수학과정에서 얻었던 긍정/부정적 경험으로부터의 깨달음

잘 가르치는 교수들은 개인의 직간접 경험을 통해 '내가 교수가 되면 이렇게 해야겠다' 혹은 '이렇게는 하지 말아야 겠다'라는 경험으로부터 깨달음을 얻은 경우가 많았다. 잘 가르치는 것에 관한 긍정적인 경험, 예를 들어 학창시절 자신이 경험했던 잘 가르치는 교수의 수업이나 누군가를 가르쳤던 경험을 통해 체득한 자신만의 교수(teaching) 노하우를 현재 본인의 수업에 모델링하고 있었다.

> 그나마 좋아하고, 닮아야겠다 라는 생각을 하게 된 선생님들이, 그게 잘 가르쳤던 선생님이었던 것 같아요. (중략) 지금 내가 수업하는 와중에 그 선생님들한테 내가 배우면서 학생으로서 경험했던 거 있잖아요, 그걸 내가 똑같이 하고 있어요. 그 못 버리겠는 거예요. 그걸 내가 너무 잘 배웠다고 생각하기 때문에... (교수 I, 인사)

반면 학창시절 잘 가르치지 못하는 교수를 보고 '나는 저렇게 가르치지 말아야 겠다'라고 결심하게 된 교수의 사례도 있었다.

> 교수님들은 되게 어려운 말씀들을 많이 하시니까, 그 어려운 말을 못 듣는 대학생이었던 내 자신이 나의 잘못이라고 생각을 많이 했었어요. 그런데 지금 지나고 나서 생각해 보면, 그 교수님의 잘못이다 라는 생각을 많이 해요...저 교수님 왜 저렇게 어렵게 말을

하고, 왜 자기 언어만 쓰는 거지? 그런 생각을 했었어요. 그래서 학생들이 입장에서 그 제가 막 답답하고 그랬던 그런 거가 없었으면 좋겠다 라는 생각을 가지고 수업 준비도 하고, 그렇게 하고 있어요. (교수 D, 이공)

이러한 본 연구의 결과는 잘 가르치는데 관심을 가지게 하기 위해서는 긍정적인 사례와 함께 부정적인 사례를 함께 공유함으로써, 긍정적 사례로부터는 효과적 교수법을 배울 수 있게 하고, 또한 부정적 사례를 통해서는 교육자로서의 소명의식을 일깨우는 계기로 활용할 수 있을 것이라는 생각을 하게 된다.

나. 외부적 영향 요인

1) 제도적 요인

연구중심대학인 A대학에서 이른바 잘 가르치는 교수들은 앞서 살펴본 주로 교육중심대학을 대상으로 수행된 선행연구에서 제시되었던 제도적 요인들(예컨대 교수채용과 신임교원 훈련에서 교육의 강조, 교육중심 교원업적평가제도, 학생 강의평가의 공개와 업적평가 반영, 교수법 프로그램 등에 대한 강제적 참여 등)에 의한 영향은 거의 받지 않는 것으로 나타났다. 대부분의 연구중심대학이 그렇듯, A대학 교원업적평가 규정에 교육영역의 비중은 매우 낮은 편이며, 교수의 교육 실적을 평가하는 지표로는 강의 관련 수상실적 항목에 포함된 최우수강의상(5점)과 우수강의상(3점)에 따른 가점이 유일했다[10]. 또, 신임 교수 채용에서 절대적으로 중시되는 것은 연구업적이며, 재임용이나 승진과 관련해서도 교육 영역의 경우 책임시수 충족(한 학기 6학점)이라는 최소한의 기준만 충족하면 전혀 문제가 없도록 되어 있다[11]. 실제로 면담에 참여한 교수들은 A대학에서 교육을 장려하고 교수들이 잘 가르치도록 유도하는 보상기제는 사실상 존재하지 않는 것이나 다름없다고 이야기하고 있었다.

10) A대학교의 「교원업적평가 규정」(2020. 8. 1. 일부개정)을 살펴보면 연구영역은 계열에 따라 200~360점의 기준을 설정해 두고 있지만, 교육영역은 책임시수(학기당 6학점)를 충족하면 기본 점수를 획득할 수 있는 구조로 되어 있다.

11) A대학교(2020. 8. 1.).「재임용 · 직위승진 등을 위한 학술논문 요건 시행세칙」참고

A대 같은 경우에는, 그니까 제도적으로는 뭐 잘 가르쳐야 되는, 그런 뭐 인사제도나 평가나 이런 측면에서는 그런 incentive나 disincentive가 거의 없어요. 사실상 없는 거나 다름없어요. 그니까, 교수업적평가에 몇 점이 들어가기는 하지만 그거는...무시할 수 있는 정도의, 무시할 수 있는 정도가 아니라 누구나 무시하는... (교수 B, 인사)

아울러 학생들에 의한 강의평가 점수가 재임용에 결정적인 영향을 미치는 계약제 교원들과는 달리 정년 트랙 교원들에게 있어 강의평가 점수는 실제 교수들의 행태 변화에 아무런 영향을 미치지 못한다. 강의평가 점수가 하위 5%에 해당하는 교수에 대해서는 학과장이 교수학습개발원에서 교육을 받도록 안내하도록 하고 있지만 실제 이행은 문서상으로만 되고 있는 경우가 많다.

...제도적으로 '호봉승급 안 하고 말지'라고 하는 교수한테...유일한 방법은 뭔가 제도적인 강제성을 부여하는 수밖에 없는데. 교무처가 그런 거를 할 수 있는 게, 할 수 있더라도 그 의지가 없고, 아시겠지만 교수의 자율성을 침해한다고 하는 그런 게 있기 때문에, 실질적으로 불가능하다고 저는 봤고요. (구성원 X)

하지만 이런 전반적 상황 속에서도 잘 가르치는데 개인적으로 관심이 있는 일부 교수들은 학교가 제공하고 있는 교육 제도나 관련 프로그램을 수업에 적절하게 적용하여 시너지 효과를 만들어 내는 경우도 있었다. 예컨대 교수학습개발원에서 제공하고 있는 교수학습공동체(Faculty Learning Communities: FLCs) 등 지원 프로그램에 자발적으로 참여하거나, 튜토리얼, 플립트 러닝 등 새로운 교수법과 관련 제도를 적극적으로 자신의 강좌에 도입하는 등 잘 가르치기 위한 노력과 성찰을 지속적으로 해 나가고 있었다. 이런 의미에서 보면 A대학에서도 제도적 요인이 잘 가르치는 교수들을 만드는데 최소한 일정 부분은 영향을 미치고 있다고 말할 수 있겠다. 하지만 이는 교수들의 참여를 강제하는 규정이나 충분한 인센티브가 없는 한 그야말로 '자발적으로 동기 유발된' 극소수의 교수에게만 영향을 미칠 수밖에 없어 상당한 한계가 있을 것으로 생각된다.

수업을 잘 하고자 하는 어, 생각이 있어도요, 제도가 학교에, 나 생각이 있었지만 학교에 tutorial, flipped 없었으면 나 안 했을 거거든요, 그래서 사실 제도가 생각보다 중요한

건 맞아요. (교수 I, 인사)

처음 FLCs를 만들면서 주변에 반대 의견이 굉장히 많았어요. (중략) A대 교수들은 교육에 관심도 없고, 모이는 것도 원하지 않는다...그러셨는데. 제가 이거를 첫 해에 오픈했을 때, 총 25팀이 모여졌어요. 제가 정말 깜짝 놀랐고...의외로 교수님들이 정말 이런 소통의 창구를 원하시는 구나라는 생각이 정말 많이 들었고. (CTL 직원 B)

어떤 관점에서 보면 연구가 교수의 핵심적 역할이 될 수밖에 없는 A대학의 맥락에서 교육보다 연구를 강조하는 것은 당연한 일일 수도 있다. 아울러 교육뿐만 아니라 연구도 교수의 매우 중요한 역할이 되고 있는 연구중심대학에서는 교육중심대학과는 달리 교육만을 지나치게 강조하는 제도를 마련하는 것도 일정부분 타당하지 않다고 할 수 있다. 하지만 연구에 특출한 역량과 성과를 보이는 특정한 교수가 교육보다는 연구를 해야 한다는 주장과, 연구중심대학은 학부교육을 소홀히 해도 된다는 주장은 전혀 차원이 다른 문제이다. 연구중심대학에서도 학부 학생들의 관점에서 보면 분명히 질 높은 교육을 받을 권리가 있다. 따라서 연구중심대학에서는 교육중심대학과는 맥락이 다른 만큼 잘 가르치는 교수를 만들기 위해 어떤 전략과 제도적 방안을 도입해야 할 것인지에 대한 보다 심층적 고민이 필요한 것임을 알 수 있다.

2) 문화적 요인

A대학에서 잘 가르치는데 관심을 가진 교수들이 매우 적다는 사실은 연구중심대학으로서 가진 특성과 이에서 비롯된 문화적 요인에 기인하는 바가 크다. 앞서 살펴본 선행연구에서 '잘 가르치는 대학'은 교육을 중시하는 분위기가 대학 전반적으로 퍼져 있고 이에 따라 개별 교수들도 잘 가르치도록 많은 관심을 가지고 있었다. 하지만 본 연구의 결과 연구중심대학인 A대학에서는 승진과 연구비 등 교수들에 대한 보상기제가 철저하게 연구중심으로 맞추어져 있는 상황에서, 학부교육을 경시하는 문화가 교수들뿐만 아니라 대학 본부에서도 강하게 뿌리내리고 있었다.

이제 학교가 아무래도 그 평가 자체를 강의보다는 연구로만 하니까, 아시겠지만 여기

계신 분들 아시겠지만, 교수의 인사고과라는 게 100%, 거의 100% 다 연구로만 이루어지다 보니 아무래도 전달해주는 메시지 자체가 별로 이렇게 강의를 잘 할 필요가 없다라는 메시지를... (구성원 X)

학교의 평판을 좌우하는 글로벌 대학 랭킹, 학교의 재정 운영에 결정적 영향을 미치는 연구비 수주 등이 연구 실적에 절대적으로 영향을 주는 반면, 정작 학부교육의 질적 수준은 SKY로 대변되는 강고한 서열구조[12] 말미암아 신입생 유치에 별로 영향을 미치지 못하기 때문이다. 이런 관점에서 연구중심대학에서 교수들이 '연구 실적'을 강조하는 경향은, 자율성이 보장되는 시장 환경 속에서 교수라는 '행위자' 혹은 '이해당사자'의 자율적 선택의 결과라고 할 수 있다(일종의 '시장 혹은 전문가의 실패', 변기용, 서경화, 남미자, 이수지, 김희연, 유흠뢰, 2013). 이러한 자율적 선택의 결과가 '학생' 혹은 '사회'의 편익에 반하여 시정될 필요가 있다면 먼저 대학 본부가 적절한 조치를 취해야 한다. 하지만 이러한 대학 본부의 개입을 무력화시키는 강력한 요인 중 하나는 연구중심대학의 특성 중 하나인 '교수 중심 거버넌스'라고 할 수 있다. 즉 Birnbaum(1988)에 따르면 연구중심대학의 경우 연구라는 활동의 특성상 말단 조직인 학과 혹은 교수들의 자율성 혹은 영향력이 커질 수밖에 없으며('anarchical organization'), 이러한 특성상 연구중심대학에서는 전통적으로 교수들이 총장으로 선출되고 교수 의회를 통해 대학 운영의 의사결정을 독점하는 유럽식 '교수공화국(Clark, 1983)'의 형태를 띠거나, '분산형 의사결정체제(Curnalia & Mermer, 2018)'의 거버넌스 유형을 가지게 된다고 한다. 실질적인 소유주(owner)가 없어 전형적인 교수 중심 거버넌스의 특징을 가지고 있는 A대학 맥락에서 교수들의 의사에 반해 교수들의 교육활동이나 수업에 대한 새로운 의무를 강제하는 논의가 제대로 실현되기는 사실상 불가능하며, 이 상황에서 교수들은 자신들의 유형적 · 무형적 보상과 아무런 관련이 없는 교육활동을 강화하는 방향으로의 제도의 개선에 부정적일 수밖에 없게 되는 것이다. 아울러 본부보다는 교수들의 영향력이 강한 A대학 상황에서 교무처나 교수학습개발원과 같이 교육과 매우 밀접하게 연결되어 있는 부서에서조차 가르치는 것의 중요성을 강조하고 싶어도

12) 이는 신제도주의에서 말하는 일종의 '제도'로서 대학의 평판에 대한 일반 사회의 태도와 가치관이라고 말할 수 있을 것이다.

(예컨대 강의평가의 공개, 평가 하위교수에 대한 시정 조치 등의 제도 마련) 이를 제대로 실현하기란 결코 쉽지 않다.

> 저희가 원하는 거는 정책적으로 제도적으로라도 없으면 홍보라도 해 달라. '교수님들, 강의에 어려우신 분들, CTL로 와 주세요' 이 한 줄만 나가도 된다고 해도, 교수님들은 싫어하신다는 거예요. 절대 그거는 학교 측에서는 해줄 수 없다. 이런 답변을 들어서 저희는 많이 답답하죠. (중략) 교수님이나 학생이나 다 마찬가지로, '그냥 너네 프로그램 많이 돌려서 많이 오시게끔 해' 그냥 그런 거예요. (CTL 직원 B)

학교 본부나 학과 차원에서 잘 못가르치는 것에 대한 제재 조치가 전혀 없는 상황 속에서 일부 교수들은 나쁜 강의평가 점수를 받더라도 절대 자신이 잘 가르치지 못한다는 사실에 동의를 하지 않는 어처구니없는 폐쇄적 태도를 보이는 경향마저 있었다.

> 가장 큰 장벽은 교수님들이 자기가 못 가르친다는 걸 인정하지 않는 것 같아요. 절대 인정하지 않아요. A대 교수님은 더 인정하지 않는 것 같아요. 연구를 못 한다는 것도 인정을 안 하고, 그냥 학제적인 특징이라고 얘기해 버리고. 특히 강의평가에 대해서는 정말 자기부정을 많이 하시는 것 같아요. (구성원 X)

하지만 이러한 학교 전반의 교육 경시 분위기에도 불구하고 학부생에 대한 교육을 상대적으로 강조하는 학과도 있다는 점은 매우 인상적이었다. 향후 추가적 후속 연구가 필요할 것으로 생각되지만 본 연구의 결과로만 보면 이러한 교육을 강조하는 학과의 분위기는 학문(전공) 분야의 성격(예컨대 교육의 역할이 중시되는 전공 분야별 평가인증을 받고 있는 공학계열 학과), 혹은 학과 구성원들의 연령과 출신 배경(외국에서 교수 경력이 있는 젊은 교수가 다수인 비교적 신생 학과) 등에 의해 학과의 분위가 일정 부분 영향을 받는 것으로 추측된다. 예컨대 본 연구과정에서 만난 한 교수의 경우 본인이 부임할 당시 소속 학과가 비교적 신생학과로서 대부분 젊은 교수들로 구성되어 있어 잘 가르치는 것에 대한 교수들 간 의견 공유와 상호 소통이 비교적 활발하게 이루어지는 분위기가 형성되어 있었다고 했다.

> ○○학과 같은 경우는, 굉장히 그래도 학생들한테 잘해주는 과였습니다. 10여 년 전에는. 제가 처음 왔을 때는, 그니까 그때는 지금보다 교수들이 많이 젊었고 (웃음) 그때, 10년, 12년 전에는 ○○학과가 되게 젊었어요. 아직 30대 교수 분들도 한 서너 분 계셨고, 40대 초반도 많으시고....(중략)... 좀 잘 가르쳐야 된다 라는 분위기가 다른 학교보다는 좀, 다른 학과보다는 많지 않았나 하는 생각이 들고. (CTL 원장)

아울러 다양한 교수들을 만날 기회가 많은 CTL 직원의 경우 A대에서 공학계열인 특정 학과의 경우 특히 교육에 관심이 많은 교수가 많고, CTL 프로그램이나 행사에 적극적으로 참여하는 경향이 있다는 점을 이야기해 주었다.

> 전공에 따라서 그 분위기가 조금 있는 거 같아요. 의외로 ○○학과 같은 경우에는 공대임에도 불구하고 교육 쪽에 관심 있는 교수님들이 많이 있으세요....어떤 형태가 됐든 저희 프로그램에 많이 참여하시는 경우나, 아니면 저희가 뭔가 요청을 했을 때 흔쾌히 해주시는 학과 중의 하나이고요. 마찬가지로 비슷한 유사한 학과들이 좀 있어요. (중략) 학과적인 특성, 분위기도 약간 있는 것 같다는 생각이 들기도 해요. (CTL 직원 B)

문제는 이러한 소수의 교육에 관심이 있던 소위 '잘 가르치는 교수들'도 A대의 전반적 교육 경시 (반대로 일방적 연구 업적 강조) 분위기 속에서 교육에 대한 태도가 점차적으로 변해 가는 경우도 발견할 수 있었다. 특히 교육을 강조하던 미국의 대학들에서 재직하던 교수들은 입직 초기에 교육을 중시하는 가치관이나 태도(예컨대 교수로서의 정체성과 소명의식, 개인적 경험에 기반한 교수상 모델링 등)를 지닌 채 입직하게 되는데, A대학 특유의 교육을 암묵적으로 경시하는 문화적 환경이 입직 당시에는 교육에 열정적이었던 교수를 상당 부분 변하게 만드는 경향을 발견할 수 있었다.

> 그 당시 삼사십 대가 우세였다면 지금은 이제 사오십 대로 가면서, 그다음에 과가 좀 커지면서, 학생들이 많아지면서 이제 조금 그 동력을 이제 그 동력을 상실한 것도 있는 거 같아요...(중략)...강의에 대한 리스펙이 없으니까. 존중해주는 문화, 잘 가르치는 사람에 대해서 인정해주고 존중해주는 문화가 없으니까. (교수 X)

이러한 문화적 요인의 영향력은 연구중심대학에서 잘 가르치는 교수가 존재하는 것이 얼마나 어려운 것인가를 보여주고 있으며, A대학과 같은 연구중심대학에 다른 교육중심대학에서 적용하고 있는 제도적 장치들을 단순히 모방하여 도입한다고 해서 교수들의 행태가 쉽게 변하지 않을 것임을 웅변으로 말해주고 있는 것으로 볼 수 있다.

3) 환경적 요인

사실 대학 문만 열면 학생 모집에 아무런 문제가 없던 1990년대까지의 고등교육의 호황기에는 학부교육에 정부와 대학들 모두 아무런 관심을 가지지 않았다. 하지만 2010년 이후 학령인구가 본격적으로 감소하면서 학부교육을 어떻게 잘 할 수 있을 것인가에 대한 관심이 늘어나고 있고, 이에 따라 정부에서도 학부교육의 질을 제고하기 위한 다양한 평가 제도를 재정지원과 연계하여 시행하고 있다. 따라서 학부교육을 강조하는 정부 재정지원 사업(혹은 대교협 기관인증평가)은 연구중심대학인 A대학으로 하여금 최소한 형식적으로는 학부교육에 보다 신경을 쓰도록 만들고 있다.

> 많이 영향을 받고 있고요. 국고에 의해서....조금 고무적인 거는 그 평가지표나 국고 사업계획서라든가 대학평가 지표에서 교육에 대해서, 교수학습 영역에 대한 지표 점수가 점점 중요해지고 있고, 지표가 들어오면서 점수가 있다 보니까, 학교에서도 어느 정도 관심을 갖게 된 거 같고. (CTL 직원 B)

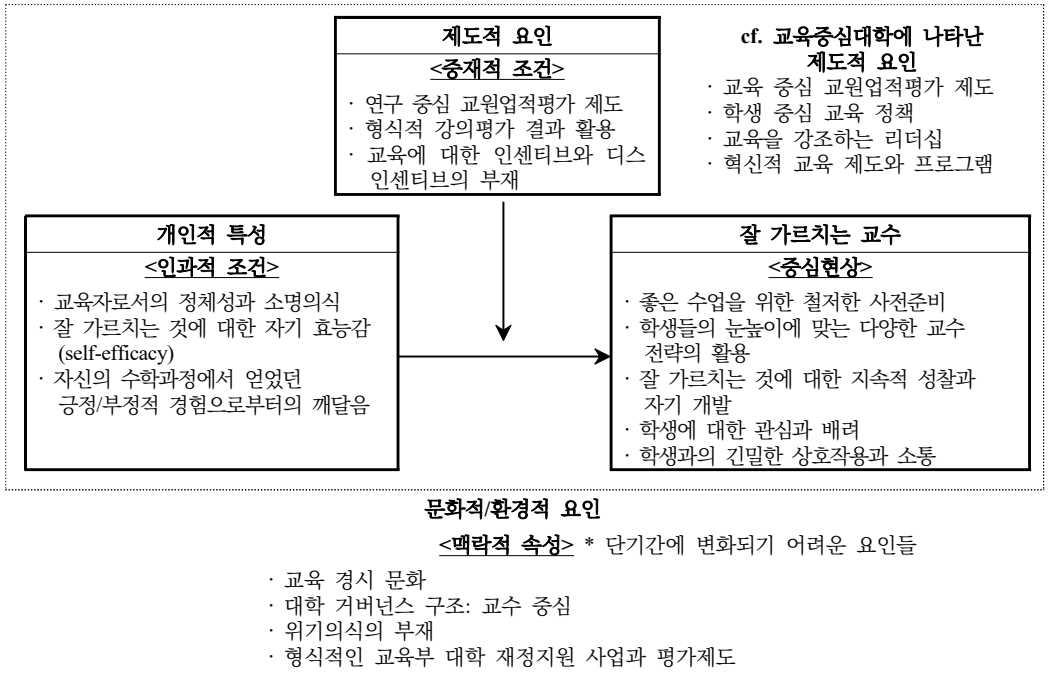
문제는 정부나 대교협의 정책 기조에 따라 대학들이 질 높은 교육을 제공하기 위한 각종 제도나 프로그램을 도입하고 있지만, 이것이 특히 연구중심대학에서 실제 교수들의 행태 변화에는 전혀 영향을 미치지 못하고 있다는데 있다. 대교협의 기관인증평가는 최소한의 질적 수준을 담보하고 있는가를 평가하는 것이기 때문에 소위 상위권 대학을 점하는 연구중심대학의 경우 별로 신경을 쓰지 않고, 또한 연구중심대학에 커다란 영향을 미치는 정부의 재정지원 사업 평가는 보고서와 집체 대면평가 방식으로 매우 형식적으로 이루어지기 때문에 대학의 기본적 운영방식과 교수들의 행태 변화에 영향을 미치기에는 역부족인 것으로 볼 수 있다. 따라서 연구중심대학에서 교수들이 '잘 가르치는 것'에 관심을 가지지 않는 현상이 지속되고 있는 것은 개별 대학의 책임도

있지만, 어떤 측면에서 교수들이 잘 가르치는데 관심을 가지질 수 있도록 하는데 유일한 영향력을 가진 교육부가 제대로 된 역할을 하지 못하고 있는 사실에도 기인하고 있다.

3. 논의

본 연구의 결과 연구중심대학에서 나타난 '잘 가르치는 교수의 특징'은 주로 교육중심대학을 대상으로 수행된 선행연구(예컨대 변기용 외, 2015; 2017a; 2017b)의 결과와 별로 다른 점이 없었다. '움직이는 교수'로 대변되는 '학생들에게 관심과 기대를 가지고', '학생과 긴밀한 상호작용을 하고', '지속적 성찰과 개발'을 통해 습득한 '다양한 교수 전략을 학생의 관점에서 탄력성 있게 적용'하는 교사가 잘 가르치는 교수로 나타난 점은 연구중심대학인 A대학에서도 별반 다를 것이 없었다.

문제는 연구중심대학인 A대학의 맥락에서 이러한 '잘 가르치는 교수'가 거의 전적으로 '개인적 특성 요인' 쉽게 말해 '개인이 가지는 소명의식 혹은 도덕적 책임감'에 의해 좌우되고 있다는 점이었다. 즉 A 연구중심대학의 경우 교수에 대한 모든 보상기제가 '연구'에 맞추어져 있는 상황에서 잘 가르치는 것에 대한 결정이 전적으로 개인의 자율에 맡겨져 있고, 이에 대한 대학 당국의 제도적 개입은 사실상 존재하고 있지 않았다. 또한 설령 대학 당국이 개입하려고 하더라도 뿌리 깊은 교수 중시 거버넌스의 특징을 가지고 있는 A 연구중심대학에서 이러한 시도가 성공할 가능성은 별로 없으며, 이러한 상황에 평가나 재정지원을 통해 영향을 미칠 수 있는 유일한 외부 주체인 교육부는 보고서 중심의 형식적 평가로 이러한 상황을 사실상 방기하고 있는 상태라고 할 수 있다. 하지만 '질 높은 학부교육의 달성'라는 공공적 목적을 가진 공공재의 공급을 시장 원리에 따라 교수 개인의 자율적 선택에 맡겨 놓을 경우 그리고 이러한 교육활동이 연구중심대학의 맥락에서 교수 개인의 이해에 반하는 경우, 그러한 공공재의 공급이 사회가 요구하는 수준에 비해 과소 공급될 것이라는 것은 너무나 자명하다. 이러한 본 연구의 결과를 교육행정학적 맥락에 맞게 발전적으로 수정한 Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형을 활용하여 보다 체계적으로 분석해 보면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 잘 가르치는 교수가 되는데 영향을 미치는 요인들 간의 관계

먼저 본 연구에서 분석한 개인적 특성 요인은 코딩 패러다임에서 말하는 ‘인과적 조건’에 해당한다. 이는 개별 교수가 입직 당시에 이미 가지고 있던 교육 경험과 태도, 그리고 입직 후 교육 경험을 통해 발전시킨 교육적 태도와 가치관 등을 의미한다(교육자로서의 정체성/소명의식, 자기 효능감, 긍정적 부정적 교육 경험 등). 개인적 특성 요인은 오랜 기간 동안의 자기 성찰과 사회화 과정을 통해 내재적으로 체화된 가치관과 태도라고 할 수 있으며, 이는 A대학이 가진 ‘맥락적 조건(연구중심대학, 교수 중심 거버넌스)’에 관계없이 개별 교수가 ‘잘 가르치는 교수’가 되도록 하는데 가장 결정적 영향을 미치는 것으로 생각된다. 이렇게 개인적 특성 요인이 가장 중요한 것이지만 이는 주로 개인의 도덕적 책무성(소명의식)에 의존되는 측면이 크다. 반대로 말하면 이러한 소명의식이 없는 사람의 경우 전문가로서의 도덕적 소명의식보다는 한 명의 이익추구자로서 교육을 할 가능성이 크다는 점에서 학부교육의 수준을 높이고 싶은 행정가의

입장에서 가장 중요한 것은 정책적 개입이 가능한 '중재적 조건'이라고 할 수 있다. 물론 정책적 개입이 있다고 해서 연구중심대학에서 '잘 가르치는 교수'가 획기적으로 늘어날 것이라고 기대하기는 어렵다. 잘 가르치는 것이란, 결국 교육에 대한 교수의 가치관과 태도를 변화시키는 것이기 때문에, 제도적 변화뿐만 아니라 궁극적으로 교육을 중시하는 방향으로 개인의 가치관 변화, 그리고 이에 기초한 조직 문화의 변화가 수반되어야 하기 때문이다.

하지만 이러한 상황에서 변화를 촉발시키기 위해 시급한 일은 일단 보다 많은 교수들이 학부교육에 대한 관심을 가지도록 만드는 일이라고 할 수 있다. 조금이라도 더 많은 교수들이 의미 있는 교육 경험을 함으로써 내재적 자기 효능감을 경험하고, 이를 통해 잘 가르치는 것의 의미를 느낄 수 있도록 (초기 단계에서는 일정 부분) 강제적으로라도 일단 교육에 시간과 관심을 쏟을 수 있도록 하는 여건을 조성하는 것은 변화의 계기를 만들기 위해 매우 중요하다(변기용 외, 2015; Eckel & Kezar, 2011). 주로 교육중심대학을 대상으로 수행된 선행연구들(변기용 외, 2015, 2017a, 2017b)에서는 예컨대 '교육에 소명의식을 가진 교수의 선발과 철저한 교육 · 훈련', '교수업적평가에서 교육 요소의 강조', '위기 상황 속에서 창출된 내부적 경쟁 구조', '교육을 강조하는 리더십' 등을 잘 가르치는 교수를 만드는데 영향을 미치는 중재적 조건으로 제시하고 있다. 하지만 앞서 언급했듯이 A 연구중심대학에서는 '잘 가르치는 교수'를 만들거나, 혹은 교수들이 잘 가르치는 데에 관심을 가지도록 만드는데 영향을 미칠 수 있는 이러한 제도적 장치들이 전혀 작동하지 않고 있었다. 처음부터 교육에 대한 도덕적 소명의식을 가진 사람은 소수일 것이고, 특히 A 연구중심대학이 '연구 실적' 일변도의 교수 보상기제(연구비 등 금전적 보상과 승진 등 평판적 보상)를 강조하고 있는 상황에서, 이러한 제도적 장치의 부재는 A대학에 잘 가르치는데 관심을 가진 교수가 더더욱 적을 수밖에 없을 것이라는 추정을 가능하게 한다. 또한 초기 정착 단계에서 신임교수의 경우 자신의 생존을 결정하는 재임용 심사에 모든 관심을 기울일 수밖에 없는 상황을 고려한다면 설령 입직 초기에 '잘 가르치는 것'에 관심을 가졌던 소수의 교수들도 '재임용에 성공하기 위해서' 그리고 평판과 금전적 보상이 따르는 '승진과 연구비 수주'에 몰두하기 위해서 점차적으로 교육에 대한 관심이 멀어지는 현상이 발생할 가능성이 커진다고 볼 수 있다.

A 연구중심대학에서 발생하고 있는 이러한 현상들은 (1) 현재의 교수 중심 거버넌스 하에서 대학 의사결정에의 교수들의 영향력이 지속되는 한, 그리고 (2) 교육부의 재정 지원 사업 평가방식에서 현재처럼 정량적 지표와 형식적 대면 평가의 형식을 유지하는 한 변화될 가능성이 별로 없다고 볼 수 있을 것이다.

이러한 본 연구의 결과를 바탕으로 후속연구를 위해 다음과 같은 잠정적 가설을 제기해 볼 수 있을 것으로 생각된다.

1) 연구중심대학에서 대부분의 교수들은 학부생을 잘 가르치는데 관심이 없을 것이다.
2) 연구중심대학에서도 소수의 교수들(예컨대 본 연구에서 밝혀진 개인적 특성을 가진 사람)은 맥락적 여건에 관계없이 잘 가르치는데 관심을 가질 것이다.
3) 일부 잘 가르치는 교수들도 연구중심대학의 맥락 속에서 제도적 장치의 부재로 잘 가르치는데 관심을 잃어갈 것이다.
4) 현재의 교수 중심 거버넌스가 지속되는 한 혹은 교육부의 재정지원 사업 평가가 형식적으로 진행되는 한 이러한 현상은 지속될 것이다.

후속 연구를 통하여 A 대학에서 도출된 이러한 가설(실체이론)이 다른 연구대학에서도 나타나는지 그리고 잠정적으로 설정한 이 가설들이 과연 현상을 정확히 설명하고 있는지 대한 보다 정치한 연구가 필요하다고 할 것이다.

V. 결론 및 제언

잘 가르치는 교수는 대학에서 잘 가르치는 것에 대한 나름대로의 소신을 갖고 좋은 수업을 만들기 위해 다양한 노력을 기울이는 행태적 특징을 보이고 있었다. 이러한 행태적 특징은 교수가 가지고 있는 개인적 특성 요인과 대학의 제도적 요인, 그리고 조직 특유의 문화나 환경적 요인에 의해 직간접적으로 영향을 받고 있었다. 본 연구의 결과에 따르면, 연구중심대학이라고 하더라도 개별 교수가 당초 규정한 자신의 교수로서의 정체성에 따라 혹은 교육을 강조하는 학과 분위기에 따라 잘 가르치는 데 관심을 가지는 교수들이 얼마든지 존재할 수 있다는 사실을 보여준다. 당연한 말이지만 연구중심대학에서도 학생들의 입장에서 보면 교육은 중요하다. 이에 동의한다면 교육 행정가들

이 해야 할 일은 개별적으로나 학과별로 '잘 가르치는 것'에 관심 있는 교수들이 늘어날 수 있도록, 그리고 그들의 관심이 실제 교육의 변화로 이어질 수 있도록 효과적으로 지원하는 방안을 고민하는 것이다. 본 연구의 결과를 토대로 이와 관련된 시사점을 몇 가지 제시해 보면 다음과 같다.

첫째, 신임교원 교육과 훈련을 통해 '교육자'로서의 정체성을 확립시켜 줄 필요가 있다. 대학 교수는 연구자와 교육자로서 이중적인 지위에서 갈등하게 된다. 대학에 입직할 당시 형성되는 교수로서의 정체성은 대학에서 교수의 역할을 규정하는 결정적인 요인으로 작용한다. A대학에서 잘 가르치는 교수들은 연구만큼이나 교육에도 중요한 가치를 두고 잘 가르치기 위해 끊임없이 노력하는 행태적 특징을 보였는데, 이러한 특징은 교수는 교육을 해야 한다는 교육자로서의 정체성에 기인하고 있었다. 이미 연구에 자신의 정체성을 두고 있는 기존의 교수들을 변화시키는 것은 매우 어려운 일이다. 따라서 대학 교수로 첫 발을 내딛는 신임교원들에게 교수라는 직업을 어떻게 생각하고 있고, 교수로서의 정체성을 어떻게 형성할 것인지에 대해 심도 있게 고민할 기회를 제공하는 것이 필요하다. 대학이 연구기관과 다른 점은 교육을 한다는 것임에 초점을 맞추고 잘 가르치는데 힘을 쏟을 수 있는 기제를 만들어주는 전략이 필요한 것이다.

둘째, '교육 전담 교원'의 비중을 높이고 교육 전담 교원의 업적평가기준을 강화하는 것을 고민할 필요가 있다. 연구중심대학에서 연구를 강조하는 것은 어찌 보면 대학의 설립 목표에 부합하는 일이며, 따라서 교육이 제1의 미션이 되기는 매우 어렵다. 그럼에도 불구하고 대학은 연구만큼 교육도 중요하게 생각해야 하는 교육기관이므로 연구를 잘하는 사람만큼 교육을 잘하는 사람을 제대로 확보하여 학생들을 잘 가르치게 하는 것도 대학의 역할을 제대로 수행하기 위해 반드시 필요한 일이다. 교육 전담교원은 현재의 정년보장 트랙 교원 중 '잘 가르치는 교수' 중 일부를 제한적으로 지정할 수도 있고, 이와는 별도로 처우를 달리하는 교육전담 교원을 일정 비율 새로 선발하는 방법도 있다. 어쨌거나 이 두 가지 경우 모두에서 교육 전담 교원의 역할과 과업은 교육에 있게 된다. 때문에 연구중심대학에서 교육 전담교수가 해야 할 일이 무엇인지를 지속적으로 고민하면서, 잘 가르치는 것에만 집중할 수 있도록 교육 전담 교원에게 적용할 새로운 교육 중심 업적평가 제도가 필요하다. 모든 교수들이 학생을 교육하고 학생과에 관계에 보다 헌신할 수 있도록 만드는 것이 현실적으로 불가능하다면, 교육 전담

교원들이 가르치는 것에 더욱 몰두할 수 있도록 제도적 장치를 마련하는 것도 한 가지 방법이 될 수 있을 것이다.

셋째, 교수 유형별, 학과별 맞춤형 '교원 학습공동체'를 지원하는 것이다. 먼저, 교육에 관심이 있는 학과를 우선 선정하여 좋은 수업이라는 공통의 관심사에 대해 학습하고 공동체 문화 속에서 서로를 자극할 수 있는 기회를 마련해줄 필요가 있다. 교육에 관심이 없는 교수는 어차피 관심이 없기 때문에 그들이 관심을 가지게 만드는 것은 매우 어렵다. A대학의 경우, 잘 가르치는 것에 대한 대학 차원의 논의나 교수 간 의견 교류의 장이 매우 부족했지만 학과에 따라 교육에 관심을 가지는 정도가 다른 것으로 확인되었다. 또, 아무도 관심이 없을 것이라고 했던 '강의개선을 위한 교수법 연구모임(Faculty Learning Communities: FLCs)'의 성과를 통해서는 교수가 동료 교수와 가르치는 것을 심도 있게 논의할 기회를 제공하는 것이 나름의 방법이 될 수 있음을 알 수 있었다. 리더십 차원에서 교육에 대한 관심이 없고, 교육을 강조하는 대학의 외부적 요건들이 최소한 단기적으로는 크게 바뀌기 어렵기 때문에, 교육에 관심이 없거나 현재의 다양한 맥락으로 인해 교육에 대한 관심을 잃게 된 교수들에게 세부적으로 형성되어 있는 커뮤니티를 통해 교육을 통한 자기 효능감을 느낄 수 있는 기회를 제공할 필요가 있는 것이다. 먼저, 관심이 있는 교수와 학과를 대상으로 교육에 대해 학습하고 고민할 수 있는 교원 학습공동체 프로그램을 제공하여 교수 차원의 분위기를 형성하고, 나아가 이러한 교수 문화가 대학 차원으로 퍼져나갈 수 있도록 확산하는 전략이 필요하다.

참고문헌

강경희, 박선희. (2017). 대학 교원의 교수역량 도구 개발과 적용 연구. **한국콘텐츠학회논문지, 17**(9), 88-98.

권영성. (2006). 대학의 강의식 수업에서 교수의 효율적인 교수행동 요인 분석. 박사학위논문. 연세대학교.

권향원, 최도림. (2011). 근거이론적 방법의 이론화 논리에 대한 이해: 한국행정학의 비맥락성과 방법론적 편향성 문제를 중심으로. **한국행정학보, 45**(1), 275-302.

교육인적자원부. (2005). 대학특성화추진방안. 교육인적자원부.

기노시타 야스히토. (2017). **질적연구법 실천: 수정판 근거이론 접근법의 모든 것**(M-GTA: Modified Grounded Theory Approach)(황경성 역). 파주: 범우사.

김민정, 김혜원, 이윤수. (2018). 종합대학 교원의 교수역량 지원 교육 체계 개발. **한국교원교육연구, 35**(2), 289-317.

김인숙. (2012). 근거이론 담론과 사회복지 지식형성. **비판사회정책**, (34), 77-128.

김훈, 박환보. (2011). 교수의 개인 특성과 대학의 연구 환경이 연구성과에 미치는 영향. **교육행정학연구, 29**(2), 185-210.

류춘호, 이정호. (2005). 대학의 강의평가에 영향을 미치는 교수관련 요인에 관한 연구. **한국경영학회, 9**(1), 249-279.

민철구, 엄미정, 박기범. (2008). 대학 연구기능 활성화를 위한 교육 · 연구 연계. 과학기술정책연구회.

민혜리. (2012). 교수개발 프로그램 활성화를 위한 교수들의 인식 및 요구조사: S대학교를 중심으로. **한국교원교육연구 29**(3), 195-219.

변기용. (2020). **근거이론적 방법: 현장 기반 이론 생성을 위한 질적 연구**. 서울: 학지사.

변기용, 권경만, 이현주, 홍바울. (2020). 교육행정학 연구에서 근거이론 접근방식 활용 실태와 비판적 성찰. **교육행정학연구, 38**(1), 169-197.

변기용, 배상훈, 이석열, 김병찬, 변수연, 전재은, 이미라. (2015). **잘 가르치는 대학의 특징과 성공요인**. 서울: 학지사.

변기용, 배상훈, 이석열, 변수연, 전재은, 전수민. (2017a). **잘 가르치는 대학의 특징과 성공요인 2**. 서울: 학지사.

변기용, 서경화, 남미자, 이수지, 김희연, 유흠뢰. (2013). 현행 고등교육 책무성 확보기제에 대한 비판적 성찰과 정책방향 탐색. **아시아교육연구, 14**(1), 163-196.

변기용, 이석열, 배상훈. (2017b). 학부교육 우수대학의 특징과 성공요인: 5개 대학 사례연구. **교육문제연구, 30**(1), 229-262.

서울대학교 교수학습개발센터. (2004). 가르침과 배움: [교수 인터뷰] 가르침에 대한 성찰-장상호 교수. http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/5978/1/2004_ctl_01_04.pdf.에서 2019. 10. 18. 인출.

손충기. (2003). 대학교수의 교수개발 프로그램 개발과 그 효과 검증 연구. **한국교원교육연구, 20**(2), 121-150.

송해덕, 장선영, 김연경. (2013). 대학교수의 경력별 직무역량 요구분석과 지원 방안. **아시아교육연구, 14**(4), 149-179.

양길석. (2014). 대학 강의평가 영향 요인에 대한 메타 연구. 교육방법연구, 26(2) 293-322.

우양호, 고경동. (2015). 행정학 분야 대학교수의 연구생산성과 그 영향요인: 개인적 특성인가? 환경적 요인인가?. **행정논총, 53**(2), 345-380.

이석열. (2010). 대학 역량강화를 위한 대학 특성화 방안. 교육과학기술부.

이석열. (2011). 강의평가 현황 및 문제점. 대학교육, 2011.4호. 대학교육협의회.

이은실. (2002). 연구중심대학의 교육프로그램 사례 분석. **고등교육연구, 13**(2), 75-99.

이혜정, 최경애, 김세리. (2009). 연구중심대학의 강의 질 향상 정책 및 전략 연구. **교육학연구, 47**(4), 145-174.

임우섭, 김용주. (2007). 대학 교수의 핵심 강의역량 분석. **교육행정학연구, 25**(4), 413-434.

임유진, 홍유나, 김세용, 김보경. (2019). A대학 교수역량 측정도구 개발 및 타당도 검증연구. **교육과학연구 50**(1), 1-23.

최혜림. (2013). 연구중심대학의 교육과 연구의 관계에 대한 탐색적 연구: 대학교수의 교육활동 경험에 대한 인식을 중심으로. 석사학위논문. 서울대학교.

EBS 최고의 교수 제작팀(2008). **(EBS 다큐멘터리) 최고의 교수**. 서울: 예담.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice*. The Jubilee Centre for Character & Virtues.

Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education, 27*(2), 225-237.

Bullock, M. (2015). What makes a good teacher? Exploring student and teacher beliefs on good teaching. *Rising Tide, 7*(1), 1-30.

Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Base.

Clark, B. R.(1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.

Carrell, S. E., & West, J. E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy, 118*(3), 409-432.

Curnalia, Rebecca M. L. & Mermer, Dorian. (2018). Renewing our commitment to tenure, academic freedom, and shared governance to navigate challenges in higher education. *Review of Communication*, 18(2), 129-139.

Dunkin, M. J., & Precians, R. P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education, 24*(4), 483-502.

Eckel, P. D., & Kezar, A. J. (2011). *Taking the reins: Institutional transformation in higher education*. Greenwood Publishing Group.

Gibson, G. W. (1992). *Good start: A guidebook for new faculty in liberal arts colleges*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

Gregory, J., & Jones, R. (2009). 'Maintaining competence': a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education, 57*, 769-785.

Kezar, Adrianna J. (2018). *How colleges change: understanding, leading, and enacting change*. Second edition published 2018 by Routledge.

Klafke, R., de Oliveira, M. C. V., & Ferreira, J. M. (2019). The Vanguardist Good Professor in Natural and Social Sciences. *Journal of Education and Learning, 8*(2), 47-57.

Menegaz, C., & Schubert Backes, V. M. (2015). Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students?. *Investigación y educación en enfermería, 33*(3), 500-508.

Miron, M. (1985). The "good professor" as perceived by university instructors. *Higher education, 14*(2), 211-215.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education*. New York, NY: Routledge.

Skelton, A. M. (2009). A 'teaching excellence' for the times we live in?. *Teaching in Higher Education, 14*, 107−112.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Sage Publications, Inc.

Teneva, M. (2019). Dynamics in diagnosing the quality of the good teacher. Trakia *Journal of Sciences, 17*(2), 101-106.

Yin, R. K. (2014). *Doing case study research.(5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.