

한국교육행정학회 제42차 연차 학술대회 (제172차 학술대회)

한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제

일시 2014년 12월 13일(토) 09:00 ~ 17:00

장소 서울교육대학교 인문관 103호 시청각실

학술대회 준비위원

* 회 장 : 박세훈(전북대학교)

* 부회장 : 김성열(경남대학교)

[학술위원회]

* 위 원 장 : 주철안(부산대학교)

* 부위원장 : 김병찬(경희대학교)

* 위 원 : 김갑성(한국교원대학교)

김민조(청주교육대학교)

박소영(숙명여자대학교)

백정하(대학교육협의회)

변기용(고려대학교)

이덕난(국회입법조사처)

이태상(상지대학교)

하봉운(경기대학교)

* 사무국장 : 정재균(전북교육정책연구소)

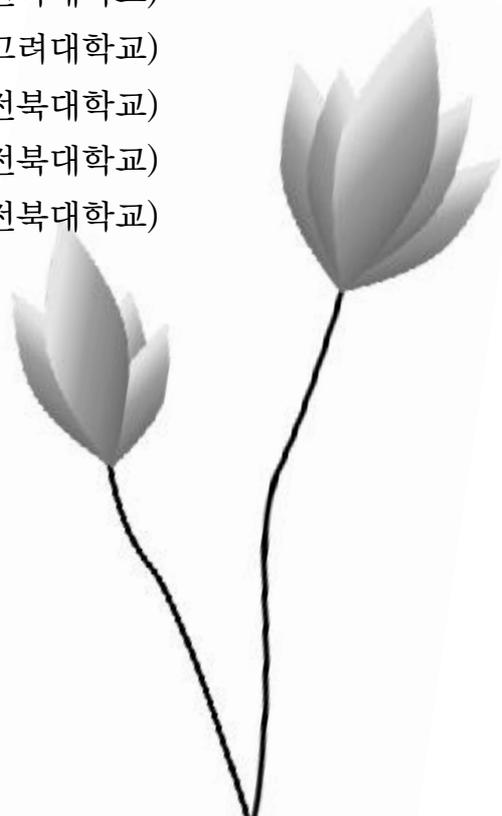
* 총무간사 : 정석우(전북대학교)

* 편집간사 : 김진미(고려대학교)

* 행사준비 : 정재안(전북대학교)

정희종(전북대학교)

김새롬(전북대학교)



초대의 글



초대합니다.

기대와 설렘 속에 맞이한 금년 한해도 이제 막바지에 이르렀습니다. 회원 여러분 모두 건강하시고 행복하시길 기원합니다.

이번 연차대회는 「한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제」의 주제를 가지고 회원 여러분과 뜻 깊은 자리를 같이하고자 합니다. 최근 교육행정학의 학문적 위기를 우려하는 목소리가 높습니다. 학부 수준에서의 교육행정학 교육이 위기를 맞고 있습니다. 일반대학원에서 교육행정학을 전공하는 학생 수가 감소하고 있습니다. 교육대학원에서 교육행정 전공이 폐쇄되고 전공하는 학생 수도 급감하고 있습니다. 교감(장) 자격 연수 과정에서도 교육행정학의 설자리가 줄어들고 있습니다. 이 모든 현상은 어느 한 지역에 국한되는 것이 아니며, 갈수록 악화되고 있다는 점이 심히 우려스럽습니다. 되풀이 되어서는 안되는 심각한 문제이기 때문에 교육행정학회 회원 여러분과 더불어 그간의 교육행정학 교육을 성찰해 보고 해결방안을 모색해 보고자 합니다. 부디 참석하시어 지혜를 모아 주시기 바랍니다.

바쁘신 중에도 기조강연과 주제발표, 토론과 사회를 맡아 수고를 아끼지 않으신 교수님들께 심심한 사의를 표합니다. 연차대회를 준비하는데 많은 도움을 주신 학술위원회 위원장 이하 위원님들, 학회 사무국 가족들에게도 감사의 뜻을 전합니다.

회원 여러분의 많은 참석을 부탁드립니다. 건승을 기원합니다.

2014년 12월 13일

한국교육행정학회 회장 박 세 훈 드림

학술대회 일정



09:00-09:40	등록 및 접수	
09:40-10:00	개회사 및 축사	사회: 정재균(사무국장)
10:00-10:30	【기조강연 1】 한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제 탐색	
	• 발표자: 임연기(공주대)	
		사회: 한유경(이화여대)
10:30-11:20	【1주제】 학부 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제	
	• 발표자: 반상진(전북대)	
	• 토론자: 김이경(중앙대) · 나민주(충북대)	
11:20-12:10	【2주제】 대학원과정의 의미와 학문탐구의 장을 구축하기 위한 담론 - 반성과 제언 -	
	• 발표자: 신정철(서울대)	
	• 토론자: 고장완(성균관대) · 남수경(강원대)	
12:10-13:30	점심식사	
		사회: 신재흠(한성대)
13:30-14:20	【3주제】 교육대학원 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제 -교육대학원 교육행정전공 운영 현황과 미래 방향-	
	• 발표자: 김병찬(경희대)	
	• 토론자: 김혜숙(연세대) · 정수현(서울교대)	
14:20-15:10	【4주제】 교장 자격연수 및 현직교육 과정에서 교육행정학 교육의 분석 및 발전 과제	
	• 발표자: 김도기(교원대)	
	• 토론자: 전제상(공주교대) · 김희규(신라대)	
15:10-15:30	휴 식	
15:30-16:20	종합토론	
		좌장: 이윤식(인천대)
16:20-17:00	총 회(소석가족대표 인사말)	

기조강연 1 ●●

- 한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제 탐색
 임연기(공주대) 1

주제 발표 ●●

- 【1주제】 학부 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제
 발표 반상진(전북대) 25
 토론 김이경(중앙대) 50
 나민주(충북대) 56
- 【2주제】 대학원과정의 의미와 학문탐구의 장을 구축하기 위한 담론
 - 반성과 제언 -
 발표 신정철(서울대) 61
 토론 고장완(성균관대) 83
 남수경(강원대) 85
- 【3주제】 교육대학원 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제
 -교육대학원 교육행정전공 운영 현황과 미래 방향-
 발표 김병찬(경희대) 93
 토론 김혜숙(연세대) 141
 정수현(서울교대) 145
- 【4주제】 교장 자격연수 및 현직교육 과정에서 교육행정학 교육의 분석 및 발전 과제
 발표 김도기(교원대) 153
 토론 전제상(공주교대) 187
 김희규(신라대) 191

기조강연 1

한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제 탐색
임연기(공주대)

기초강연 1

한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제 탐색

임연기(공주대)

I. 서 언

우리나라 대학에서 교육행정학 교육의 역사는 공교육 제도의 도입과 함께 교원양성을 위한 교직과목 교육의 하나로 시작되었다. 지금도 교원양성과정의 일환으로 교육대학, 사범대학, 일반대학 교육과, 전문대학, 교육대학원 등에서 교직과목 강좌의 하나로 교육행정학 교육이 실시되고 있다. 1953년 서울대학교 사범대학에 교육행정학과가 설치되었다가 1961년 교육학과에 흡수 통합될 때까지 학부수준에서 독립적인 교육행정학 교육이 시행되었다. 이화여자대학교에서도 1957년 사범대학의 교육학과를 아동교육전공, 초등교육전공, 교육행정 전공 등으로 나누어 운영(김영우, 2001: 102)함으로써 독자적인 전공 수준에서 교육행정학 교육이 실시되었다. 그러나 학부수준에서 독립적인 교육행정학 교육은 존속하지 못하였다.

1960년에는 서울대학교사범대학에 부설 교육행정연수원이 설치되었다. 일반직 공무원 을 제외한 교육행정직 즉, 교육전문직과 교감, 교장 등의 연수가 제도화되어 자격 또는 현직 연수 차원에서 교육행정학 교육이 실시되었다. 1963년 이후 전국의 여러 대학에서 특수대학원인 교육대학원이 인가되었고, 여기에 교육행정전공이 설치되었다. 특수대학원 수준에서 독자적인 교육행정학 교육이 실시되었고 오늘날까지 명맥을 유지하고 있다. 일반 대학원의 석·박사과정에서는 교육학과 세부 전공과정의 하나로 교육행정학 교육이 실시되고 있다.

80년대 이후 대학의 팽창, 교원양성과정 특히 중등교원양성과정의 개방화는 교원양성 체제의 난립을 가져 왔으나 교육행정학 교육의 기반 확대에 크게 기여하였다. 2000년대 이후에도 교육대학원, 대학원 석·박사 과정 역시 양적으로 지속적인 성장을 거듭해왔기 때문에 교육행정학 교육의 기반은 확고해진 듯하였다. 질적인 차원에서도 교육행정학 교육의 성장은 괄목할만한 것이었다. 교육행정학 교육에 활용된 단행본으로서 백현기 교수의 『교육행정학』(1956), 강길수 교수의 『교육행정』(1957)이 발간된 이래 수종의 교과서가 발간되고, 연구의 양적 증가와 질적 고도화, 연구 영역의 확장과 주제의 다양

4 ❖ 한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제

화를 발판으로 학문적 발전과 함께 후학의 양성은 물론 교육정책과 제도 개선에 크게 기여해 오고 있다.

그러나 최근 교육행정학 교육의 쇠퇴 징후가 조금씩 나타나고 있다. 무엇보다 대학원 석·박사과정에서 전일제 지원자가 급감하고 있다는 점을 지적할 수 있다. 학부의 교육학과 학생들이 대학원 진학보다는 복수전공을 통한 교직 진출 등을 선호하는 추세를 보이고 있다. 다음으로 교육대학원 지원자가 급감하여 일부 대학에서는 폐과 또는 전과를 시도한 경우도 발생하고 있다는 점이다. 교육대학원의 교육학 분야는 지원 경쟁이 치열한 전공과 급격히 감소한 전공으로 양극화되고 있는데, 교육행정 전공은 후자에 속한다. 비록 교육의 위기 차원이기는 하지만 교육행정학 교육의 역할과 위상을 반성적으로 검토하고 미래 과제를 탐색하는 계기가 된 것은 다행스러운 일이라고 생각한다.

대학에서 교육행정학 교육 현황을 비판적으로 검토하고, 발전 과제를 제시하기 위한 시도에서 두 가지 입장을 견지하고자 한다. 첫째, 교육의 기반으로서 연구 성향에 주목하고자 한다. 베를린 대학의 개혁을 통해 근대적 의미의 대학제도를 독일에서 최초로 도입하는데 주도적 역할을 한 Humboldt는 “연구와 강의는 하나”라는 점을 역설하였다. 학문을 가르치는 것은 개인 학자가 진행하는 연구과정과 밀접히 관련되어야 하며, 강의는 연구에 직접 기초해야 한다는 생각을 가졌다. 대학 교수는 연구에 반드시 참여해야 할 뿐만 아니라 연구활동의 결과와 여기에서 얻은 구체적인 통찰이 가르치는 내용과 일체가 되어야 한다는 것이다(임연기, 1998: 361).

둘째, 교육행정학의 학문적 성격으로서 전문직업적 성격에 초점을 두고자 한다. 교육행정학이 교육행정가에게 제공해 줄 수 있는 유용한 형태의 지식이 별로 없고, 지식의 타당성과 지식의 주장이 의심스러운 것이라면, 교육행정학의 존재 이유, 더구나 그 분야의 학자의 위치는 위험스러운 것이다(Gronn, 1983: 16). 교육행정학의 학문적 대동에는 사실 전문 교육행정가의 고용 필요성에 대한 인식도 중요하게 작용하였다고 볼 수 있다. 교육행정학의 체계적인 연구도 전문능력을 갖춘 교육행정가의 양성과 불가분의 관계를 맺고 있다. 오늘날 의학, 약학, 법학, 경영학, 신학 등은 대표적인 전문직업적 성격을 띤 학문이다. 오늘날 교육행정의 복잡성이 증폭되고 있어서 학문적 체계를 갖춘 교육행정학이 전문직업인인 교육행정가를 양성하는 것을 주된 목표로 삼는 전문직업적 성격을 지녔다고 볼 수 있다. 대학에서의 교육행정학 교육이 전문직업적 역할을 충실히 담당하고 있는지 관심을 기울일 필요가 있다.

II. 교육행정학 교육의 현황에 대한 반성적 검토

교육행정학 교육의 현황은 교육행정학 교육의 유형별 역할과 위상, 교육행정학 담당 교수, 교육행정학 교육 내용 및 방법으로 구분하여 검토한다.

1. 교육행정학 교육의 역할과 위상

교육행정학 교육은 학부수준에서 교직과목의 하나로서 그리고 교육학과 전공 분야의 하나로서, 대학원 수준에서는 일반대학원 석·박사과정 교육학과 전공의 하나로 그리고 특수대학원 교육행정 전공으로 이루어진다. 아울러 특정 대학의 부설 연수원에서 교장 자격연수를 통해서 교육행정학 교육이 실시되고 있다. 교육 유형별 교육행정학 교육의 역할과 위상을 검토하면 다음과 같다.

가. 학부 교직과목으로서 교육행정학 교육

대학에서 교원자격 취득을 위한 교직과목은 교직이론, 교직소양, 교육실습 및 봉사활동 영역으로 구분된다. 교육행정학 교육은 6과목 이상 12학점 이상을 이수해야 하는 교직이론 영역에서 「교육행정 및 경영」이라는 과목으로 실시된다. 또한 교직소양 영역에서 「교직실무」 과목을 필수로 2학점 이수해야 하는데 교직실무 과목의 경우 학급경영, 교직윤리, 학교사무 등 교육행정 내용이 포함되고 있다. 교육행정학이 교원양성과 연계된 교직과목으로 자리 잡아 옴으로써 교육행정학의 정체성을 확립하는데 장애요인이 되고 있다는 지적도 있으나 교육행정학 이론 체계의 정립, 강의 교재 발간, 교수 요원의 육성 등의 차원에서 교육행정학 교육의 안정화에 크게 기여해 왔다고 볼 수 있다 (임연기, 2011: 305-306).

그럼에도 불구하고 교직과목으로서 교육행정학 교육에 대한 평가가 긍정적이지만은 않다. 김병찬(2005: 335)의 질적 연구에 따르면 예비교사들은 교육행정 과목을 교육행정가들이 하는 일, 학생들을 직접 가르치는 일과 직접 연관이 없는 일 등등 거리감이 느껴지는 과목으로 인식하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 교육학과의 타 전공 그리고 사범대학의 타 교과 전공 소속 일부 교수들로부터 이와 유사한 주장을 들은 적이 있다.

또한 신규 교사와 학교장을 대상으로 한 설문조사에서, 신규교사가 교원양성과정에서 이수한 교직과목이 교직 전문성을 길러주는데 얼마나 도움이 되고 있는가에 대한 질문에 대해 교육행정학 교육이 도움을 주는 정도는 전반적으로 낮다는 반응을 나타냈다. 교과지식이나 수업지도 능력 등은 비교적 높은 만족도를 보이고 있는 반면에 교사에게

6 ❖ 한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제

요구되는 능력 중에서 교육행정학 교육과 관련 있다고 판단되는 동료 및 선배 교사와의 협력 능력, 학급경영 및 관리 능력, 학부모와의 의사소통 능력, 사무분장 업무 처리 능력, 자기 계발 능력 등에 있어서 신규교사와 교장 모두 만족도가 매우 낮은 수준을 보였다(임연기 외, 2008: 130).

아울러 신규 교원 수요를 결정하는 초·중등 학생수가 감소 추세를 나타내고 있으므로 대학 교직과목 이수과정의 감축이 예견되고 있다.

나. 학부와 대학원 교육학과 세부 전공으로서 교육행정학 교육

학부수준에서 교육학과 학생들을 대상으로 하는 교육행정학 교육은 매우 제한적이다. 국립사범대학의 교육학과는 학생정원 15명 내외의 학부 학생수 규모 차원에서 매우 영세한 학과이다. 교육학과 학생들은 교육학 과목 중등 교원자격을 취득할 수 있으나, 교육학 과목 교원자격증은 평생 장롱속의 자격증에 불과하다는 점을 잘 알고 있다. 그리하여 주류가 복수전공을 이수하여 주로 영어, 국어 등 주지 교과 과목 교직진출을 시도한다. 총 이수과목에서 장롱 자격증 취득을 위한 교육학 교과 관련 필수 이수과목, 복수전공 과목 이수과목을 제외하면 교육학 과목 중에서 교육행정학 과목 선택 이수 비중은 매우 낮다. 최근에는 교육행정직 공무원 진출이 현저하게 늘어났다. 교육행정직 공무원 준비 역시 교육행정학 교육과는 무관하게 개별적으로 독학이나 이러닝 강의, 학원을 전전하며 이루어지는 경향이 있다.

대학원 수준에서 교육행정학 교육은 교육학과 세부 전공의 하나로 이루어진다. 교육행정학 전공의 독자성은 대학마다 차이가 있으나 제한적으로 허용된다. 교육학과 석·박사 과정은 다른 학과에 비해 학생수가 많은 학과에 속한다. 대학원에서 학과별 입학생 정원은 고정적이지 않고 지원자에 대비하여 입학 정원이 매년 결정되는 경쟁체제이기 때문에 교육학과 지원자는 여전히 많은 편임을 알 수 있다. 같은 대학 교육학과 졸업생들의 대학원 진학 경향은 둔화되고 있으며, 대학원 입학생들의 질은 학부 수준에 비해 점점 낮아지고 있다. 교육학과 전체 대학원 학생 중에서 교육행정학 전공 학생 비중은 지속적으로 감소하고 있다. 교육학과에서 전공별로 대학원 학생수의 차이가 큰데, 교육행정학 전공 대학원생은 여러 전공 중에서 인기가 낮은 전공으로 전락하고 있다. 더욱이 교육행정학 전공 대학원생들 가운데 전일제 대학원생들은 급감하고 있다. 현업에 종사하면서 대학원 수학 적정 연령을 훌쩍 넘어서서 역량보다는 학구열만으로 대학원에 진학하는 경우가 많다.

다. 교육대학원에서 교육행정학 교육

교육대학원은 현재 학부, 대학원 수준에서 유일하게 교육행정학 교육이 독자적으로 실시되고 있는 의미 있는 곳이다. 역사도 깊고 많은 석사학위 취득자를 배출하였으며, 고위 행정직에 진출한 졸업생들도 많다. 교육대학원은 대학별로 야간제와 계절제 또는 야간제와 계절제를 병행하여 운영하고 있다. 한 동안 교육대학원 진학기회가 제한적이었으나, 이제 거의 모든 대학이 교육대학원을 설치·운영하는 개방 경쟁체제로 전환되었다. 경쟁 체제 속에서 학위논문을 학점 이수로 대체하고, 학사관리를 느슨하게 하는 경우도 발생하고 있다.

교육대학원은 현직 교원연수와 교원자격증을 부여하는 교원양성 기능을 모두 가지고 있다. 교육행정 전공은 자격증과 무관한 현직 교원연수 과정에 속한다. 교육대학원 석사학위 취득 교원은 교원승진 규정에서 학위취득 점수를 평정받게 된다. 연구점수의 비중이 상대적으로 축소되고 학위취득 이외에 연구점수를 확보할 수 있는 기회가 확대되었다. 학위취득 점수는 직무와 관련 학위 여부에 따라 차등이 주어진다. 교감, 교장 등 교육행정직으로의 승진이지만 교육대학원 여타의 전공도 대부분 직무관련 학위로 인정받고 있다. 최근 현직교원들로부터 교육대학원 여러 전공 중에서도 자격증과 연계된 전공에 대한 인기가 현저하게 높아졌다. 상대적으로 교육행정 전공 희망자는 급감하고 일부 교육대학원에서 교육행정 전공을 포기하는 경우도 발생하였다. 이 같은 추세라면 수도권, 대도시 일부 대학 이외에 교육대학원에서 교육행정 전공이 유지되기는 힘들 것으로 우려된다.

라. 교육행정직 자격·현직 연수과정에서 교육행정학 교육

교육행정직 자격 및 현직 연수 과정은 교감, 교장직과 일반공무원직으로 구분하여 살펴 볼 필요가 있다. 우선 교감과 교장의 자격 및 연수 과정에서 교육행정학 교육의 현황을 검토해 보자. 교감과 교장은 교사로 부터 단계적인 승진과정을 거치거나 교육전문직으로부터 전직과정을 통하여 임명된다. 국·공립 초·중등학교 교감, 교장은 자격취득 이후 임명 혹은 공모제에 의해 임명된다. 공모제의 극히 일부를 제외하고 자격이 중요하다. 사립학교의 경우도 교감, 교장 임명대상자가 확정되면 소정의 연수과정을 거쳐 자격을 취득하고 교감, 교장직에 임명된다.

교사가 교감, 교장 승진을 위한 자격 연수 대상자로 선정되는 과정에서 교육행정학 교육은 필수적으로 요구되지 않는다. 교육전문직은 공개 경쟁 선발고사나 특별채용 방식으로 임명되는 데 역시 교육행정학 교육과는 무관하다. 그렇다면 누가 교감, 교장으로 승진하는가? 국·공립은 행정당국, 사립학교는 법인이 관련 규정을 관리하고 있다. 국·공

8 ❖ 한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제

립의 경우 승진규정을 종합해보면 교실에서의 수업 능력과 근무성적이 뛰어나면서 연구 실적이 우수하고, 도서벽지 근무 등 경력이 출중한 사람을 교감, 교장으로 임명해 왔다. 최근 학교안전지도도 승진 가산점으로 부여하겠다고 발표하였다. 이러한 조치가 함의하는 바가 무엇인지 쉽게 짐작할 수 있다. 사립에서는 비공개적이지만 특정 재능과 경력이 중시된다고 볼 수 있다.

교감 자격연수는 시·도교육청의 연수원, 교장 자격연수는 특정 대학 부설 연수원이 전담하여 운영하고 있다. 승진 대상자로 확정된 연수 대상자들은 일정 기간 동안 기숙사에서 합숙하면서 기본소양, 역량영역, 전문영역으로 구분된 단기 교육과정을 집중 이수한다. 교감, 교장으로서는 직무 수행에 필요한 다양하고 보편적인 과목 그리고 교육현안 관련 과목들을 여러 강사로부터 수강한다. 일부 분임토의, 사례발표, 보고서 작성 등을 시도한다. 교감과 교장이 되고자 하는 모든 사람들의 연수 참여는 의무화되어 있다. 학부 및 대학원 수준 교육행정학 교육과는 거리가 있다.

다음으로 일반직 공무원의 교육행정학 교육 현황에 대해 검토해 보자. 중앙과 지방의 교육행정기관과 교육기관에 종사하는 일반직 공무원은 규모면에서 교원 경력을 가진 학교행정가와 교육전문직 인원수를 3:2 정도로 능가하고 있다. 일반직 공무원은 국가직과 지방직으로 구분되며, 5급과 7급 그리고 9급 단계에서의 공개채용, 특별임용, 개방형 임용 등에 의해 선발된다. 공개채용에 의한 5급, 7급 그리고 9급과 일부 특별 임용을 제외하고 내부승진에 의한 임용이 주류를 이룬다. 일반직 공무원의 선발에서 양성과정은 전혀 고려되지 않고 있다. 국가 또는 지방 관리 지필고사가 중심이 되고 있다. 교육행정직으로 종사하는 일반직 공무원의 선발뿐만 아니라 능력 개발 역시 학부와 대학원 수준의 교육행정학 교육과 무관하게 이루어지고 있다. 또한 일반직 공무원의 충원 및 능력 개발 시스템은 교원직과 일반직 공무원이 담당하는 교육행정직을 이원적 구조로 고착시키는 역할을 하고 있다.

2. 교육행정학 교육 담당 교수

교육행정학 교육의 질을 결정하는 가장 중요한 요소는 교육행정학 교육 담당 교수이다. 교육행정학이 여러 인접 학문의 지원을 받고 학제적 접근방법을 통해서 발전되어 왔기 때문에 다양한 지식과 개념들을 포함하고 있는 종합학문적(interdisciplinary) 성격이 강한데 비하여 전국적으로 그리고 대학별로 확충된 전공 교수 숫자가 절대적으로 부족하다. 그리하여 교육행정학 교수들은 학내외의 다양한 요구에 대응하고 이 과목 저 과목을 두루 강의해야 하는 잡학 박사의 처지에 놓여 있다.

대학의 전임 교수는 학부 수준의 교육학과 학생수를 기준으로 책정하여 확보된다. 교

직과목 강의를 담당하는 데 소요되는 교수 확보 기준은 명료하게 설정되지 않고 있다. 역시 교육대학원과 대학원 강의를 담당하는데 소요되는 추가적인 교수 확보 기준도 없다. 교직과목 강의는 학생수가 많은 등 여러 가지 이유로 전임 교수들이 기피하는 경향이 있다. 따라서 교직과목 강의는 대부분 시간강사에게 맡겨지는 편이다.

물론 대학교육은 전임교원을 중심으로 이루어지는 것이 마땅하지만, 대학 입장에서는 전임 교원만으로 충족시키기 어려운 다양한 프로그램의 운영과 일시적인 강의 공백을 메우기 위해서 비전임 교원제도의 운영을 배제할 수 없는 불가피한 측면이 있다. 즉, 교원 인사관리의 유연성을 확보하기 위해서 비전임 교원제도를 효율적으로 운영할 필요가 있으며, 세계 여러 대학들도 다양한 비전임 교원제도를 운영하고 있기도 하다.

교직과목에서 시간강사의 활용이 남용되고 있다는 점이 문제이다. 더욱이 시간강사는 시간당 평균 강의료가 매우 적고, 아울러 강사실과 같은 물리적 환경 및 연구여건 등 근무조건이 매우 열악한 수준이다. 대학 전임 교원의 지위 및 처우는 오래 전부터 법적, 제도적으로 안정화되어 있지만 이에 비해 시간강사의 경우는 아직까지 안정화되지 못한 상태이다(임연기, 2010: 1-3). 시간강사의 비정상적 운영 행태와 그들의 열악한 근무 조건은 학문후속세대에게 암울한 미래상이며, 대학원 진학을 기피하게 하는 현실적 요인이다.

교육행정학 교육을 담당하는 전임 교수들은 강의 이외에 각종 용역연구, 위원회 활동 뿐만 아니라 학내 보직 및 외부 공직에 참여하는 기회가 많은 편이다. 교육행정학 전공 교수들은 교수의 손을 필요로 하는 일이 많은 것에 고무되어 마치 교육행정학 교육의 기반이 확고한 것으로 착각해 온 경향이 없지 않다. 각종 대외 활동에 가리지 않고 적극 참여하면서 특히 정부로부터의 과도한 용역연구에 함몰되어 교육과 학문 발전에 투입해야 할 에너지가 분산되고 소진되고 있는 실정이다. 각 대학의 교수업적평가 기준고이를 조장하고 있다.

이종재 교수(2013: 64-65)에 따르면 교육행정 연구의 한 흐름이 정부의 주변부에서 관리적으로 지원하는 역할을 수행하는 차원에서 형성되고 있다고 지적한다. 독자적 연구문제를 발견하고 집요하게 추구하지 못하고, 정부의 정책과정에 봉사하는 역할만을 담당할 때, 행정의 연구 지배가 심화되고 연구의 정체성을 상실할 수도 있음을 우려하고 있다. 행정에 봉사하는 연구가 언제나 행정의 개선에 기여하는 것은 아니며 때로는 긴장 관계를 형성하는 것이 사회공동체의 교육을 개선하는 데 이로울 수 있다고 주장한다.

3. 교육행정학 교육 내용 및 방법

교육행정학 교육에서 무엇을 가르치는지 알아보기 위해 우선적으로 교육과정 구성을

10 ❖ 한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제

살펴 볼 필요가 있다. 1953년 서울대학교 교육학부의 독립 학과로 운영된 교육행정과의 교과목은 1955년의 기록에 따르면(서울대학교교육학과50년사편찬위원회, 1997: 27), 교육행정 과목으로 향도론, 교육행정, 학교경영, 초등교육론, 중등교육론, 교육문제론, 외서강독 등을 편성하고, 법학 관련 과목으로 헌법, 법학통론, 행정법 등을 편성하였다. 그 이외 과목은 교육학과 교과목과 동일하였다. 교육행정과로서 전공 교과목의 설치가 미진하였음을 알 수 있다.

교육대학원 교육행정 전공에서는 몇몇 교직과목을 제외하고는 대부분 교육행정학 관련 과목과 인접 학문 영역 과목들을 전공과목으로 개설하였다. 예컨대, 1960년대 초 서울대학교에서는 민주주의 교육행정, 교육행정 세미나, 장학론, 인간관계론, 교육재정학, 지방교육행정, 교사교육론, 교육행정연구, 교육계획 및 교육정책, 교육문제와 행정, 사회학 특강, 행정학 특강, 경제학 특강 등을 개설하였다(강영삼, 2013:27). 교과목 명칭만으로는 현재의 교육과정 구성과 별다른 차이가 없는 유사한 수준임을 알 수 있다.

이제 교육행정학 교재를 살펴보자. 50년대 백현기 교수의 「교육행정학」(1956), 강길수 교수의 「교육행정」(1957)을 시작으로 60년대 백현기 교수의 「신고 교육행정」(1964), 김종철 교수의 「교육행정 이론과 실제」(1965) 등이 불모지였던 교육행정학 교육의 출발점 역할을 했다. 이어서 70년대 후반 교육행정연구회에서 출간한 현대 교육행정이론(1977)부터 교육행정학을 종합적으로 다루어 오늘날 활용하고 있는 내용구조의 틀을 갖춘 교육행정학 교재가 발간되기 시작하였다.

학회 차원에서 학회 회원의 공동 집필에 의한 최초의 간행물이면서 대학 교재 성격을 가진 「현대교육행정이론」(1977)은 교육행정과 발전론, 교육행정의 기초, 체제이론, 교육행정과 교육계획, 교육행정지도론, 교육행정조직론, 교육재정론 등의 영역에서 총 22개의 주제를 다루었다. 아울러 학회 차원에서 논문집 형태의 단행본들을 출간하였다. 「한국교육정책의 탐색」(1979), 「교육행정의 연구와 과제」(1985), 「한국 교육행정의 발전과 전망」(1992)을 발간하였다.

그리고 총서 형태의 교재 성격을 가진 전문서 발간이 세 차례 시도되었다. 1995년에 교육정책론, 교육제도론, 교육조직론, 교육인사행정론, 장학론, 교육재정론, 교육시설행정론, 교육법론, 학교·학급경영론, 교육행정연구법 등 총 10권의 전문서 발간, 이어서 2003년에는 교육개혁론, 교육행정평가론, 평생교육행정, 교장론, 교육지도성 및 인간관계론, 교육경제학, 국가교육행정, 교육행정철학, 교육행정사, 교육기획론 등의 전문서를 발간하였다. 1995년과 2003년에 집필한 전문서는 총 20권의 총서 형태로 출간되었다. 최근 2008년에는 이전의 총서와는 독립적으로 전문서 발간을 추진해 오고 있다. 2013년에는 「한국교육행정학연구핸드북」을 발간하였다.

교육행정학 교육에서 활용되고 있는 여러 저서 중에서 교직과목 강의를 염두에 두고

발간된 「교육행정 및 경영」은 가장 영향력이 큰 교재이다. 교육행정학 교육의 기초로서 교직과목 강의를 위한 개론서가 왕성하게 출판되었다. 2000년 이후 국회 도서관에 등록된 개론서는 34종에 달했다(임연기, 2011: 306). 많은 교육행정학 교수가 개론서 발간에 치중해 왔다는 비판도 없지 않지만 나름대로 교육행정학 교육의 기반을 구축하는데 크게 기여했다고 평가할 수 있다.

그러나 교육행정학 교육내용의 적합성에 대한 반성이 반드시 필요한 시점이라고 생각한다. 해방 이후 미국식의 신식 교육체제가 정착되어 가는 과정에서 갑작스럽게 밀려오는 외래 문물을 접하고, 타 분야와 마찬가지로 교육행정학계도 학문적 기반이 전무한 가운데 독자적 학문으로서 교육행정 문제의 해결과 대학에서의 강의 요구에 대응하기 위하여 우선 급한 대로 수입된 교육행정학으로부터의 출발이 불가피했다. 이제 60년의 역사를 가진 우리의 교육행정학이 외래이론을 받아들이면서 교육행정학을 하나의 과학으로서 확립하기 위하여 얼마나 진지한 노력을 기울여 왔는가에 대해서 자문해 볼 필요가 있다. 특히 외국 이론을 우리의 행정 현상을 잘 설명할 수 있는 이론인지 검증하고, 우리의 현실에 맞는 이론으로 수정하며 발전시키는 이른바 외래 이론의 토착화 작업이 극히 소홀했다고 판단된다.

우리가 외래 이론을 국내에 소개하기에 급급했던 1970년대에 미국의 교육행정학계에서는 어떤 고민을 하고, 어떤 논란이 있었는지 음미해볼 필요가 있다.

1950년대에 교육행정 이론화 운동이 진행 중일 때 겪었던 가장 큰 충동은 '이론'을 개발하는 것이었다. 그 시대의 비이론적 그리고 반주지적인 것을 가능한 한 극복하기 위해 우리 몇 사람들은 고도로 추상적이고 형식적으로 매우 정교한 이론을 정립하고자 하였다. 그것은 그 당시에 상당한 즐거움이었으나 결과적으로 행정가들에게 특별히 도움을 주지 못했다. 오히려 해를 끼쳤는지도 모른다(Griffiths, 1977: 15-16).

Griffiths(1975: 15)는 '학교장들이 명료하게 규정된 직무를 갖고 있지 않다고 느낀다는 입장에서 시작하여 '며칠간의 대학 학장으로서의 경험'(아마도 2페이지 정도는 자신의 업무 수행경험임)에 덧붙여 두 교육감들에게 일어난 사건을 인용한다. 그리고 나서 그는 그 사건들이 얼마나 합리적이고 정당한 것인지에 대해 의문을 제기한다. 그는 '학장이 끊임없이 다른 사람과 연루되고(Griffiths, 1979a: 46)', '기탄없이 이야기해야 하고, 협상해야 하고, 그런 것을 얼굴을 맞대고 수행하는 필요성'을 관찰했다(Griffiths, 1979a: 47). '행정의 실제란, 거의 기술(art)이고 행정가의 개인적 스타일과 사람들이 처하고 있는 환경을 반영한 것'이다(Griffiths, 1979b: 53; 1978: 82).

절실히 필요한 연구 유형은 경험이나 '행정의 실제'에 중심을 두는 것이어야 하고(Griffiths, 1979b: 45), 다음과 같은 유형의 연구가 추가적으로 수행되어야 한다. [행정가

들은 어떤 방법으로] 직무를 수행하는가; 그들은 활동 범위를 어떻게 학습하는가; 그들은 어떤 스타일을 개발하는가; 그 스타일은 교직생활동안 일관성을 보이는가 또는 어떤 상황에서 변하는가; 그들을 효과적이도록 하는 것은 무엇인가; 과연, 교육행정에서 효과적인 것은 무엇인가? (Griffiths, 1979a: 43)

Griffiths(1975: 15)는 이론이란 이론가가 사고하는 방법에 대한 통찰력을 행정가에게 제공해 주고, 행정가가 연구를 이해하고 해석할 수 있게 해주며, 문제를 개념화하는데 필요한 증거 체계를 제공해 줄 수 있는 것으로 간주하였다. 그는 결론짓고 있다. 우리가 필요한 지식은 관찰을 통한 개인의 심층적인 연구에 의해서만 얻어질 수 있다. 그리고 그것은 일상적인 경험의 측면에서 일상적인 언어로 기술되어야 한다(Griffiths, 1979a: 43).

Hoy와 Miskel(1978: vii)은 그의 책 서문에서 이렇게 설명하고 있다. 행정 실무를 기술보다 과학에 가깝게 만들고자 하는 교육행정가.... 이 목적을 달성하기 위해, 분석의 초점은 사회체제, 관료주의, 전문성, 일의 동기, 직무 만족도, 조직 풍토, 지도성, 의사결정, 그리고 의사소통에 있다. 우리의 저작은 교육행정의 현재 '과학의 상황'을 반영하고 있다고 생각한다. 우리에게 가장 친숙하고 우리의 교육행정학 교육내용에 가장 지대한 영향력을 미쳤다고 볼 수 있는 Hoy와 Miskel의 저작에 대한 비평을 경청해보자.

Hoy와 Miskel은 과학 지향적인 진영의 대표적인 인물들로, 미국 내 최고의 실용주의적 경험주의(하지만 어딘가 지쳐있는) 정신으로 무장하여 다음 것들을 탐색한다. 사물의 질서, 예측 가능성, 복합적 사회 현상에 대한 법칙에 준하는 해석, 심지어 관리, 지시, 계획, 그리고 무엇보다 이해될 수 있는 상호작용의 절차 또는 준기계적체제 등을 찾는다. 그는 양적 방법론과 실재론적 인식론을 지향하면서, 과학적(*scientific*)으로 매정하게 기술한다. 그들은 질적이고 헤아릴 수 없으며 다루기 힘든 것들을 회피하면서 Wittgenstein(1922)의 '말할 수 없는 것에 침묵하라'라는 주장을 외면하는 경향이 있다 (Hodgkinson, 1993: ix - x).

Hoy와 Miskel(1978)의 교과서는 조직이 운영되는 방식을 나타내는 도표와 모델로 채워져 있다. 행정이란, 목표를 달성하는 기술적인 문제로 인식되고, 과학은 행정가에게 조직의 목표를 달성하고 구성원들을 행복하게 하고, 의욕적이며, 생산성을 유지하기 위해 필요한 기술을 제공하기 위해 연구되는 것으로 여겨진다. 교재는 학교 운영의 실질적인 문제에 대해 설명하지 않는다. 즉, 문화, 언어, 종교, 그리고 교육과정과 평가를 두고 일어나는 갈등에서 비롯되는 일반적인 문제 및 차별에 대해서 설명하지 않고 있다 (Greenfield and Ribbins, 1993: 43-44).

교육행정학 교과서들은 학교를 이해하고 학교를 경영하는 행정가를 양성하는 데 필요한 이론적 터전을 제공해야 한다는 신념이 강했음을 알 수 있다. 조직에 관한 일반적인 이론은 학교를 이해하기 위한 근거를 제공하고, 여타의 사회과학은 행정적인 문제들을

파악하고 해결하는 데 필요한 연구 모형과 개념을 제공해주고 있다고 전제하는 것 같다. 그러나 비판적인 입장에서는 교육행정을 과학으로 만들고자 하는 노력은 행정가, 교사, 학생의 세계에서 충돌하는 갈등과 학교에서 일어나는 사건들을 심각하게 고려하지 않고 있다고 지적한다. 행정이론이 행정가가 권력을 행사하고 의사결정을 하는 실존적 현실을 다루지 않고 있다는 것이다.

한편, 교육행정학 교육방법은 학부에서 강의식, 대학원에서 과제발표 및 토론이 주류를 이루고 있다고 판단된다. 특히 대학원에서 매 학기마다 교과목별로 몇 권의 원서를 선택하여 대학원생들이 읽고 발표하는 원서 강독이 반복되는 경향이 있다. 교육내용과 대상자, 환경에 따라 다양한 방법이 활용될 필요가 있다. 사례탐구 및 발표, 개별 연구, 현장 연구 등이 유용하게 활용될 필요가 있다.

Ⅲ. 교육행정학 교육의 발전 과제

교육행정학 교육의 발전을 위한 과제로서 교육행정학 교육여건의 개선, 교육행정학 교육의 경계 확대, 교육행정학 교육에서 학문적 편향성 탈피, 인문학으로서 교육행정학 정립 시도, 교육행정학 연구의 질적 고도화 등을 제안하고자 한다.

1. 교육행정학 교육 여건의 개선

대학 및 대학원 교육은 교육행정학 전공 연구자의 수요를 창출하고, 잠재적 학문후속 세대를 양성 공급하며, 교육행정학 교육을 지탱하게 하는 중요한 교육 기반이다. 역시 한국교육개발원(1972. 8 -)은 교육행정학 연구에 중요한 일익을 담당하고 있는데 최신 교육정보의 확보, 국제 교류, 대형 위탁 사업의 수행에 있어서 강점을 가질 뿐만 아니라 교육행정학 전공 연구자의 활동 무대로서의 역할을 수행해 오고 있다. 최근에는 대학 부설 중점연구소의 규모가 확대되고 안정화면서 교육행정학 전공자의 수요 창출에 한 몫을 하고 있다.

교육행정학 교육의 발전을 도모하기 위해서는 무엇보다 대학원 교육을 질적 차원에서 선진국 수준으로 끌어 올려야 한다. 이를 위하여 다각적인 노력이 필요하다. 우선 개별 대학마다 최대 3명, 어떤 경우에는 1명의 교수가 학부과정 강의, 석사, 박사과정 강의 거기에 교육대학원 강의를 맡아 주 전공 분야도 없이 이 강의 저 강의에 매달리고 있다. 이러한 조건에서 대학원 교육이 충실하게 이루어질 수 없음은 너무나 자명한 일이다. 대학원 교수를 별도로 채용하여 교수들이 주 전공분야만 강의할 수 있도록 할 필요가 있으

며 만약 추가적인 교수 확보가 불가능하다면 몇 개 대학들이 대학원 과정을 공동으로 운영할 필요가 있다. 필요하다면 외국 대학들과의 협동 과정을 운영할 필요가 있다.

다음으로 교직과목 교육 여건을 정비해야 한다. 우선적으로 교원양성기관의 교직과목 교수 확보 기준을 합리적으로 결정하고 이를 법령으로 명시해야 한다. 교직과목 강의를 위한 전임교원 확보를 단계적으로 향상시키는 조치를 취할 필요가 있다. 3주기 교원양성기관평가에서 적용하였던 교직과목 담당 교수 확보 기준을 법제화할 수도 있을 것이다. 교원양성기관별 최소 3명의 교직과목 전임교원과 재학생수가 300명을 초과할 때마다 1명씩의 전임교원을 확보하도록 할 수 있을 것이다(2013: 210). 일시에 전임교원의 확보가 곤란하기 때문에 전임교원의 일정한 수준에서 강의전담교수를 인정할 필요도 있을 것이다. 강의전담교수는 무기 계약을 허용하여 신분의 안정화를 도모하고, 연구실을 배정하여 학생지도에 불편함이 없도록 해야 할 것이다.

강의전담교수란 대학에 소속된 전임교원으로 연구나 행정 업무의 부담 없이 학생들의 교육활동에 전념하는 교원을 말한다. 여기서 전임교원이라 함은 적절한 심사를 거친 후 반복적인 재임용을 통하여 정년에 이를 수 있는 교원임을 의미한다. 이러한 강의전담교수들은 대학에서 제공하는 연구실에서 강의준비와 학생지도를 충실히 할 수 있다. 물론 연구와 교육 그리고 행정업무를 모두 담당하는 전임교원에 비해서는 처우가 뒤처지지만 신분상의 불안감이 없기 때문에 보다 학생지도에 집중할 수 있는 장점이 있다.

교직과목 교육에서 시간강사의 남용은 이는 대학교육력 약화 요인으로 작용하는 한편 학문 후속세대의 육성에 크나 큰 장애요인으로 자리 잡고 있다. 강의전담교수를 포함해서 시간강사의 신분과 처우에 대한 획기적 조치가 필요하다. 그런데 시간강사 문제를 단숨에 해결하려면 막대한 재원이 소요되어 현실적으로 한계가 있다. 따라서 전임교원의 성격을 가지면서도 기존의 전임교원과 역할과 책임 면에서 제한적이고 재정적 부담을 덜어주는 가칭 강의전담교수제를 도입하여 자격을 갖춘 시간강사의 일부를 단계적으로 정규직화하는 구조적 변화를 시도할 필요가 있다고 판단된다(2010: 1-3).

2. 교육행정학 교육 경계의 확대

교육행정학의 모학문인 교육학은 교사양성과정, 교육행정학의 인접학문인 행정학은 행정가 양성과정과의 밀접한 관계 속에서 발전해 왔다. 교육행정학은 교육행정이 양성 과정에 기여함으로써 이론과 실천과의 간극을 좁혀야 한다. 현실적으로 일반직이든 전문직이든 교육행정학 교육과는 무관하게 신규임용, 승진되고 있다. 교육행정학자의 길과 교육행정가의 길이 철저히 분리되어 있고, 교육행정학 교육은 교육행정 교수와 연구인력의 양성에만 작용하고 있는 것이다. 제도적으로 교육행정이 양성과정에서 교육행정

학이 증시되는 장치가 필요하다. 그리고 교육행정가 양성 모델과 프로그램을 개발해야 한다. 행정가의 역할과 지위에 따른 프로그램의 분화와 교수방법의 다양화가 이루어져야 한다. 아울러 타 분야 행정가 과정, 민간부문 경영자 과정과의 연계를 도모할 필요가 있다.

우선적으로 교육대학원의 학위과정을 학교행정가와 교육전문직 양성과정으로 발전시킬 필요가 있다. 그리고 교육대학원에 박사과정을 설치하여 현직 학교행정가와 교육전문직으로 하여금 자기계발 기회를 확충하도록 할 수 있을 것이다. 다음으로 학부수준에서 일반직 공무원 양성을 위한 교육행정학 교육 프로그램의 개발과 운영이 시도될 필요가 있다. 보건행정이나 소방행정과 같이 학과의 설치도 적극 검토되어야 한다. 교육행정학 교육의 목표가 교육행정학 교수나 연구기관의 연구원 양성에 한정된다면 교육행정학 교육 수요는 점점 위축되고 쇠퇴의 길로 나아갈 수밖에 없을 것이다.

3. 교육행정학 교육에서 학문적 편향성 탈피

교육행정학에는 서로 대립되는 두 가지 관점이 존재한다. 이는 우리가 경험하는 행정현상을 해석하는 데 있어서 고정적인 방법이 있을 수 없다는 것을 의미한다. 교육행정학에 있어서 70년대 중반 이후부터 전통적인 관점과 대안적 관점간의 논쟁이 벌어져 오고 있는 데, 이 논쟁의 근본적인 뿌리는 사회 실재에 관한 인식론적 차이에 있다. 사회 실재를 전통적 관점에서는 자연적 체제로 보는 반면에 대안적 관점에서는 인간적 형성물로 본다. 우리의 교육행정학 교육에서는 전통적 관점에 지나치게 의존해 왔으며 대안적 관점에는 소홀히 해왔다. 이제 학문적 편향성을 탈피할 필요가 있다.

전통적 관점에서는 세계는 존재하며 있는 그대로 파악가능하고, 조직은 그 자체의 생활을 가진 실체이라고 보는 반면에 대안적 관점에서는 세계는 존재하나 각기 다른 사람들에 의해 다르게 해석되며, 조직은 만들어진 실체로 본다. 아울러 사회과학의 역할을 전자는 사회와 그 안에 존재하는 인간행동의 보편적 법칙 발견이라고 보는 반면에 후자는 인간이 자신이 살고 있는 세계를 어떻게 다르게 해석하는가를 탐구하는 것으로 본다 (Greenfield & Ribbins: 1993: 5-10).

전통적 관점과 대안적 관점을 표로 비교하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 사회실재를 해석하는 두 관점

비교 준거	사회 실재란 무엇인가?	
	자연적 체계	인간의 창조물
철학적 기초	실재론: 세계는 존재하고 있는 그대로 인식 가능함. 조직은 자체의 삶을 가진 참 실체	관념론: 세계는 존재하지만 각기 다른 사람들에 의해 다양하게 해석됨. 조직은 형성된 사회적 실체
사회 과학의 역할	사회와 그 안에 존재하는 인간 행동의 보편적 법칙 발견	인간이 자신이 살고 있는 세계를 해석하는 방법의 차이를 탐구.
사회 실재의 기본 단위	집단: 사회 또는 조직	개별적 혹은 단체적으로 행동하는 개인
이해의 방법	집단이 존재할 수 있는 조건과 관계를 규명. 그 조건과 관계가 무엇인지 파악	개인이 자신의 행동에 부여하는 주관적 의미를 해석. 그러한 행동의 주관적 법칙 발견
이론	과학자에 의해 정립된 인간 행동을 설명하는 합리적 근거	사람들의 세계와 그 안에서 일어나는 행동을 이해하기 위해 사용하는 의미체계
연구	이론의 실험연구 또는 준실험연구	의미 있는 관계의 탐색과 그 행동의 결과를 탐구
방법론	실재의 요약, 특히 수학적 모델과 양적 분석을 사용	비교를 위한 실재의 표상. 언어와 의미 분석
사회	질서가 확립됨. 통일된 가치 체계에 의해 통제되고 그 가치에 의해서만 생성 가능	이해관계가 상충됨. 권력을 가진 사람들의 가치에 의해 통제됨
조직	목표 지향적. 사람과는 무관. 사회와 개인 모두에 이바지하는 사회 질서 도구	사람과 그들의 목표에 의존. 일부 사람에 의해 통제되고 그들에게 이로운 목표달성을 위해 사용되는 권력적 도구
조직의 병리 현상	사회 가치 및 개인적 요구가 조직과 불일치	인간의 다양한 목적 때문에, 그것을 추구하는 사람들 사이에 갈등은 항상 존재
조직 병리의 치료 방안	사회적 가치와 개인적 욕구를 만족시켜주는 구조로 조직을 개선	조직 행동에 내포된 가치와 그 가치의 소유자를 파악. 가능한 한 그 사람이나 가치를 변화

출처: Greenfield, T. & Ribbins P. eds.(1993). 7.

전통적 관점과 대안적 관점을 Weber의 현상학적 관점과 Durkheim의 체제적 관점으로 대조하여 설명할 수 있다. Weber의 ‘이해 방법’에 따르면, ‘집단적인 “행동” 따위는 없으며, 개인만이 나름의 실재에 대한 해석에 기반을 두어 행동한다.’라고 결론 내린다.

반대로 Durkheim은 궁극적이고도 파악 가능한 사회 실재가 존재한다고 확신하면서 개인들의 지각을 배제하고 '사회 자체의 본성 안에서 사회적 삶을 설명'하고자 하였다 (Bendix and Roth, 1971: 291). 이렇게 Durkheim은 사회적 인간 생활의 기반이 되는 불변의 '기초적' 형태를 중심으로 사회학 이론을 정립하기 위해 그의 온 생애를 바쳤다. 반면에 Weber는 조직 내에서 인간 행동의 동기를 제공하고, 또한 인간이 조직에 부여하는 관념, 교리, 신념을 탐구했다. Durkheim은 조직을 연구함에 있어서 일반화, 추상화, 보편성을 추구했다. 반대로 Weber는 특수성, 구체성, 그리고 경험에 기초하여 연구했다.

4. 인문학으로서 교육행정학 정립 시도

행정가는 끊임없이 결정해야 한다. 이것은 행정가들이 매일 부딪히는 문제들이다. 행정가가 어떻게 방향감을 얻을 수 있는가? 달리 말해서 행정가들은 마땅히 그들이 해야 하고, 생각하고, 느껴야 할 바를 어떻게 알 수 있는가? 사회과학으로서 행정학은 모든 관련 사실을 설명하기 위한 이론을 가지고 있다. 교육행정가는 어떻게 이론으로부터 방향감을 획득하는가? 흔히 과학은 사실을 다루고 가치는 배제시킨다고 한다. 그렇다면 어떻게 바람직한 것(the good)을 결정할 것인가? 또 당위적인 것(what ought to do)을 어떻게 밝힐 수 있겠는가? 이론은 행위를 안내하는가?

행정가들은 여전히 그들로 하여금 지도자의 위치에 오르게 한 상식과 판단, 그리고 개인적 자질을 사용해야만 한다고 느낀다. 이론이란(지도와 같은 추상적인 관계로서) 어떠한 "당위성"도 지녀서는 안 된다는 과학자들의 주장은 이러한 신념을 더욱 강화시킨다. 이론은 지도(a map)와 같은 것이지, 실제 여행이 아니다. 이론은 여행의 안내자가 될 수 있지만, 그러나 여행을 해야 할지는 물론 특히 어디로 여행해야만 할지에 대해 더 더욱 말해주지 않는다.

행정에서 과학적 이론이 어떻게 행정가들에게 행동 지침을 제공하는가는 분명하지가 않다. 그러나 분명한 것은 도덕적 행동의 토대는 조심스럽게 다루어져야 한다. 여기서 덧붙여 말할 것은 비록 널리 알려진 관점은 아니지만, 행정과 가장 관련이 있는 지식영역은 윤리학과 사회 철학이다(Gowin, 1981; 임연기 역, 2005: 237-243). 인문학으로서 교육행정학을 정립해야 하는 이유이다. 지도자의 도덕성이 강조되고 있는 현실에서 행정가 연수 과정을 삶을 위한 연수로 보는 입장은 인문학으로서 교육행정학의 정립에 큰 기대를 갖게 한다.

행정가 연수의 문제에 대한 나의 해답은 행정가 연수는 삶을 위한 연수이며 인생에 대한, 곧 인생의 아이러니, 기쁨 그리고 슬픔 등에 대한 통찰을 가져야만 행정가가 되기에 적합하다고

하다는 것을 인식하는 일이다. 이렇게 되면 우리는 다음의 문제 곧 그러한 통찰은 어떻게 행동에 옮겨지는가의 질문에 접하게 될 것이다. 가치의 문제와 관련된 난제들을 앞에 두고, 이를 해결할 수 있는 기술자가 되기로 밀어 붙인다면, 나는 소위 수도권적 해결법을 주장하고자 한다. 이 접근법에서 이해가 필요한 것은 바로 삶이며 그 삶과 인간 정신에는 여러 형태가 있고 여러 가지의 실제 속에서 그 자신을 나타내는 것을 깨닫는 방법일 것이다. 그러므로 우리의 목적은 정상적이고 자연스러운 것으로 간주할 수 있는 것과는 거리가 먼 총체적인 환경 속에 행정가의 훈련 상황을 마련하는데 있다. 우리는 아마도 수녀를 실제로 수도원에 보냄으로써 삶의 과정을 시작하게 할지 모른다. 바람직하게는 수도승이 완전한 침묵을 맹세한 그리스 산 절벽에 새워진 수도원에 수녀를 보냄으로써 학습 과정을 시작할 수 있다. 그래서 그들은 정신병원에서 일반적인 치료를 받고난 직후에 바텐더, 극장 경비원, 혹은 디스코텍 관리인처럼 혹은 정말이지 그 병원의 환자처럼 시간을 보내게 될지도 모른다. 장차 다른 사람들의 삶의 관리자가 되려는 사람들은 충분한 '수도원' 생활을 통해 조직의 다양한 실제 중 일종의 공포심을 갖도록 경험해봐야 할 것이다. 이러한 경험이 주는 충격과 혼란은 행정가들을 실제의 벽에 나있는 몇 가지 문들로 여행하도록 만들 것이다. 그리고 돌아올 때는 보다 복잡하고 애매한 그리고 인간적인 용어들로 삶을 조망해 볼 수 있을 것이라는 희망을 가질 것이다(Greenfield, 1980: 48).

5. 교육행정학 연구의 질적 고도화

교육행정 연구의 질적 고도화를 위하여 학제간 협동연구의 강화, 연구결과의 축적과 종합화, 연구방법의 정교화와 다양화 등이 필요하다(임연기, 2003: 349-350). 첫째, 학제간 협동연구가 강화되어야 한다. 교육학 내의 교육사회학, 교육심리학, 교육철학, 교육사, 교육과정 분야 등과의 협동적 연구가 강화되어야 한다. 또한 인접 학문인 행정학, 경제학, 재정학, 법학, 경영학 등의 학제간 연구도 강화되어야 한다. 교육학은 단일의 학문이면서도 점차 이질적 집합체로 변형되어 가고 있다. 각기 다른 관점과 개념체제를 발전시키면서 자기 영역만 고수하려는 추세이다. 세부 전공별로 복잡한 교육문제를 들여다보기 위해서는 한계가 있기 때문에 강력한 통합 노력이 추진되어야 하며, 이를 위해서 상호 이해를 위한 협동적 연구가 강화되어야 한다. 동시에 교육은 정치적, 사회적, 경제적, 문화적 체제들과 상호 작용하면서 변화해 가기 때문에 인접 관련 학문들과의 교류를 활성화하고 학제간 연구를 확대해야 할 필요가 있다.

둘째, 교육행정학 연구결과의 축적과 종합화 노력이 필요하다. 그 동안 연구 전문 인력이 절대적으로 부족하고 연구 여건이 열악한 가운데 많은 연구결과가 제시되었으나 연구 자체가 산만하게 이루어지고, 연구결과들이 축적되어 우리의 교육행정 현상을 잘 설명할 수 있는 토착 이론으로까지 진전되지 못하고 있는 실정이다. 연구결과의 축적을 위해서 교육행정 현상에 대한 기술적 연구가 체계적으로 이루어져야 하고, 필요한 경우 재연구, 장기 연구가 시도되어야 한다. 대학별 특정 학풍이 자리잡을 필요도 있고 연구자별 역할 분담도 필요하다고 본다. 또한 우리의 행정현상을 바르게 이해하고 특수성을 확인하기 위해서 외국과의 비교연구도 강화되어야 한다. 비교연구가 손쉽게 피상적으로

흐르는 관성에서 탈피해야 한다. 아울러 연구결과의 종합화를 위한 메타 연구가 활성화 되어야 한다.

셋째, 교육행정학 연구 방법이 정교화, 다양화되어야 한다. 이론적 연구든, 실증적 연구든, 실험적 연구든, 역사적 연구든 연구방법이 단순하고 거친 경향이 없지 않다. 학문의 발전을 위해서 연구방법에서 더욱 세련된 과학적 절차가 준수되어야 한다. 특히 정책연구에서 정책대안의 개발이나 정책가치의 판단에 필요한 객관적인 근거를 충분히 확보·제시하지 않는 경우가 허다하다. 각종 자료의 수집에 있어서도 성심껏 최선을 다하는 태도가 필요하다. 아울러 교육행정학이 과학성과 기술성을 동시에 가지고 있으므로 질적 연구나 사례연구의 활용 등 접근방법이 다양화될 필요가 있다.

한편 Greenfield와 Ribbins(1993: 5-10)가 제안한 교육행정에 있어서 과학의 쇠락에 대처하기 위한 미래 과제를 인용하면 다음과 같다. 무엇보다 교육 행정 연구에서 요구되는 바는 이 분야의 지적 혼란에 맞서는 정직함과 그리고 나서 새로운 방식으로 탐구에 임하는 용기가 요구된다. 그 탐구가 올바른 방향으로 나아가려면 사회 실재를 구성하는 주관성과 과학에서 불가피한 해석 모두를 인정하는 해석학적 과학이라는 기존의 전통으로 돌아서야만 한다. 이 새로운 탐구 방법의 대부분은 아직 명확하지 않고, 활용되고 있지 않지만, 머지않아 가능할 것이다. 이 편협하고 갈수록 척박해지는 합리성과 실증주의 과학의 길에 대한 대책이 마련될 것이다.

행정은 권력과 영향력 있는 사람과 관계가 있다. 따라서 행정학 연구는 목적을 실현하기 위해 고군분투하는 연구자의 입장에 서야한다. 행정학 교수들은 연구에만 몰두하지 않고, 너무 권력의 유혹에 굴하고 그를 가까이 하려 했다. 권력 가까이에 있는 사람들을 통해서 그 근거를 쉽게 찾을 수 있다. 그러나 적절한 행정학이라면 유혹에 저항하면서 권력을 연구하는 데 힘써야만 한다. 새로운 행정학은 권력이 지향하는 가치에 대해 자유롭게 이야기 할 수 있어야 한다. 이는 통치자에 많은 의지를 하고 있다면 불가능한 일이다(Ramos, 1981).

의사결정의 사실 주도형 모델과 합리성은 25년 이상 교육 행정가를 위한 교육과정을 지배해왔다. 이 과정이 행정의 기술 지향적인 개념을 도입하는 한에서, 그들이 옹호하는 것보다 제공하는 바가 보잘 것 없다. 학생들이 따분해하지 않을 대부분의 행정 연구 요소와 인간 행동의 의미를 놓치고 있다. 그들은 경영 문제를 지나치게 단순화하고 과학이 문제를 해결할 수 있다는 과장된 주장을 한다(Greenfield, 1980: 47-48).

보다 유익한 교육은 행정 업무의 본질과 딜레마, 가능성에 대한 깊은 이해를 목표로 실제 행정가와 함께 작업하고, 그 실재를 연구하고 그를 반성하는 접근들을 통해서 이루어질 수 있다. 우리는 행정학 교육을 위해서 합법적이고 필연적인 행정 조치의 일환으로 책임감, 올바른 판단, 그리고 반성을 인정하고 있는 새로운 모델을 찾아야만 한다.

이와 같은 교육이라면 스콧(Scott, 1985: 156)이 '혁명적인 도덕적 담론'이라 부르는 곳을 향해 연구가 이어지도록 할 수 있을 것이다.

IV. 결 언

우리나라 대학에서의 교육행정학 교육의 역할과 위상을 성찰하고 미래 과제를 탐색하는 작업은 두 가지 관점에서 시도되었다. 첫째, 강의와 연구는 하나라는 입장에서 교육행정학 전공자들의 연구성향을 검토하고, 둘째, 교육행정학은 전문직업적 성격을 가지고 있다는 입장에서 교육행정학 교육이 교육행정 현장에 기여하고 있는지에 주목하였다.

교육행정학 교육은 교육행정가 양성과 연수를 바탕으로 교육행정 현장에 기여하기보다는 대학에서의 교육행정 교수요원이나 연구기관의 연구요원 육성에 초점을 두어 왔다. 교육행정학자의 길과 교육행정학자의 길이 철저히 분리되어 있다고 판단된다. 이러한 상황에서 교육행정학 교육의 쇠락은 쉽게 짐작할 수 있는 대목이다.

교육행정학 교육의 취약성은 제도적인 측면과 연구성향 측면으로 구분할 수 있다. 학계 차원에서는 둘 중에서 연구 성향 차원의 반성이 시급하고 우선적인 과제라고 생각한다. 돌아보건대 공교육제도의 도입과 함께 교육행정학 교육의 필요에 대응해서 외래 이론의 도입은 불가피했고, 수입한 외래이론들은 나름대로 교육행정학 교육의 기초를 다지는 데 크게 기여했다고 평가할 수 있다. 그러나 외래 이론들을 우리의 상황에 맞게 수정하고 발전시키는 이른바 토착화, 한국화 노력은 극히 소홀했다고 판단된다.

교육행정학 교육에서 다루고 있는 교육행정이론들은 '현재의 상태(사실)'를 추상적으로 압축하여 표현한 이른바 지도와 같은 것이다. 지도에서는 폭우가 쏟아지면 급격히 불어나는 계곡물도, 갈 길을 막는 가시덤불도, 새들의 지저귐도 찾을 수 없다. 이론이 현장에 적용되려면 개인적 또는 사회적 의미가 부여되어야 하고, 특히 '맥락성'이 고려되어야 한다. 따라서 경험의 의미가 중요한 것이다. 그런데 외래이론의 소개와 안내를 답습하고 여기에 안주하는 동안 교육현상과 행정현상의 괴리, 이론과 실천의 간극이 넓어져 왔다.

교육행정이론과 교육행정현장의 간극을 좁히려면 질적 연구가 활성화되고, 행정가의 일화와 전기와 같은 일상적 언어로 표현된 현장연구 또는 사례연구가 장려되어야 한다고 생각한다. 제도적 차원에서 교육행정학 교육이 개선될 수 있는 방안을 강구하는 노력도 중요하다. 제도의 보완을 통해 교육행정학 교육 발전의 계기를 만들 수 있을 것이다. 이와 같은 노력은 개인적 차원에서 벽찬 과제이기 때문에 학회가 구심적 역할을 하면서 공동 과제로 추진해야 할 필요가 있다.

참고문헌

- 강영삼(2013). 교육행정학의 학문 발달사. 한국교육행정학회 편. **한국 교육행정학 연구 핸드북**. 서울: 학지사. 21-60.
- 김병찬(2005). 예비교사들은 교직과목 교육행정 수업을 통해 무엇을 배우는가, **교육행정학연구**, 23(3), 319-351.
- 김영우(2001). **교사의 자질과 교사교육의 개혁 방향**. 서울: 도서출판 하우.
- 김종철(1982). **교육행정의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김종철(1985). 교육행정학의 학문적 성격. 교육행정학회 편. **교육행정의 연구와 과제**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 김종철(1987). **교육행정학 신강**. 서울: 세영사.
- 서울대학교사범대학교육학과50년사편찬위원회(1997). **서울대학교사범대학교육학과50년사**.
- 이종재·김용(2013). 교육행정학의 학풍. 한국교육행정학회 편. **한국 교육행정학 연구 핸드북**. 서울: 학지사. 61-73.
- 임연기(1998). 대학 연구 활동의 측정·평가에 관한 연구. **교육행정학연구**, 16(2), 358-384.
- 임연기(2003). 한국 교육행정학의 학문적 특성과 과제. **교육행정학연구**, 21(1), 331-353.
- 임연기 외(2008). 중등교원 양성체제 개선방안 연구. 한국교육정책연구소.
- 임연기(2011). 교원양성과정에 있어서 교육행정학의 위상. **교육행정학연구**, 29(4), 297-317.
- 임연기(2013). 한국 교사양성과정에서 교직과목 교육에 성찰과 미래방향 탐색, **한국교육연구**, 30(4), 189-214.
- Bendix, R. and Roth, G.(1971). *Scholarship and Partnersership: Essays on Max Weber*. Berkele, CA: University of California.
- Gowin, D. B.(1981). *Educating*. New York: Cornell University Press. 임연기 역(2005). **교육학의 이해**. 공주대학교 출판부.
- Greenfield, T. B.(1980). The man who comes back through the door in the wall: discovering throuth, discovering self discovering organizations, *Educational Administration Quarterly*, 16(3), 26-59.
- Greenfield, T. & Ribbins P. eds.(1993). *Greenfield on Educational Administration*, London: Routledge.
- Griffiths, D. E.(1975). Some thoughts about theory in educational administration-1975, *UCEA Review*, 18(1), 14.
- Griffiths, D. E.(1977). The individual in organization: a theoritical perspective, *Educational Administration Quarterly*, 13(2), 1-18.
- Griffiths, D. E.(1978). Contemporary theory development and educational administration, *Educational Administration*, 6(4), 80-93.

- Griffiths, D. E.(1979a). Another look at research on the behavior of administrators, in G. L. Immegart & W. L. Boyd (eds), *Problem-Finding in Educational Administration: Trends in Research and Theory*, Lexington Book, Mass., 41-62, 263.
- Griffiths, D. E.(1979b). Intellectual turmoil in educational administration, *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
- Gronn, P. C.(1983). *Rethinking educational administration: T. B. Greenfield and his critics*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Hodgkinson(1993). Foreword. in Greenfield, T. & Ribbins P. eds. *Greenfield on Educational Administration*, London: Routledge.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G.(1978). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, New York: Random House.
- Ramos, A. G.(1981). *The New Science of Organizations: A Reconstruction of the Wealth of nations*. Toronto: University of Toronto.
- Scott, W. G.(1985). Organizational Revolution: An End to Managerial Orthodoxy, *Administration and Society*, 17(2), 149-170.

1주제

학부 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제

발표: 반상진(전북대)

토론: 김이경(중앙대)

나민주(충북대)

【1주제】

학부 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제

반상진(전북대)

I. 들어가는 말

한국에서 교육행정학 교육의 역사는 지난 1953년 국내 최초로 서울대학교 사범대학에 교육행정과가 설치되면서 본격적으로 시작되었다고 할 수 있고, 1961년부터는 교육학과로 통합되어 학부수준에서 교육학의 한 영역으로 중요한 위치를 차지해 왔다¹⁾. 서울대를 기점으로 교육행정학 교육이 출발한 이후, 현재 일반대학 39개교(국·공립 14개교, 사립 25개교)와 교육대학 10개교(초등교육과 포함)인 총 49개 교육학과에서 교육행정학이 개설되어 운영되고 있다.

그리고 한국에서 교육행정학의 학문공동체가 구성된 지는 47년으로 학문으로는 그리 길지 않은 세월이라고 할 수 있다. 한국교육행정학회 홈페이지에 소개된 바에 따르면, 지난 1967년 1월 8일 한국교육학회장(정범모)이 한국교육학회내에 교육행정학, 교육철학(교육사 포함), 교육심리학, 교육사회학, 교육과정 등 5개 분과를 두기로 하였고, 1967년 2월 14일에 중앙교육연구소에서 교육행정학연구회 창립 발기 준비회가 개최되어 교육행정학회가 태동될 수 있는 기반을 마련하게 되었다. 이어서 1967년 3월 25일 중앙시청각교육원 강당에서 창립 총회를 개최하여 全文 6장과 附則 20조로 구성된 교육행정학연구회 회칙을 통과시키고 초대 회장에 강길수 교수를 선출함으로써 한국교육학회 교육행정학연구회가 정식으로 발족하였다. 그 이후 20여년간 한국교육학회 교육행정학연구회라는 명칭으로 학회가 운영되었지만 1995년부터는 지금의 한국교육행정학회라는 명칭으로

1) 당시 서울대학교 교육행정과를 졸업하신 광영우 교수님의 기록에 의하면(광영우, 2002), “명칭과는 상관없이 당시 서울대학교 사범대학의 분과였던 교육학과, 교육심리과, 교육행정과가 다 교육학과였다. 내가 기대한 것은 교육학보다는 교육행정학이었지만, 당시 교육행정과의 교육과정 160학점이 거의 교육학으로 짜여져 있었다. 교육행정은 교육학의 일부였다. 서울대학교 사범대학에서 교육행정과라는 이름으로 입학한 것은 나 때부터였는데 그 뒤 교육행정과는 10년쯤 뒤에 다시 교육학과로 통합되었다. 교육행정과는 학부과정에서 교육학과일 수밖에 없었다....(중략)”

운영되고 있다²⁾.

이와 같이 대학의 학과수준에서 교육행정학 교육과 연구활동이 공식적으로 진행되고, 더불어 학문공동체의 틀을 갖춘 것은 그리 오래되지 않았지만, 교육행정학이 우리 교육계에 미친 영향은 지대하다. 특히 교육행정학의 연구활동은 학술지, 저서, 각종 보고서 등을 통해 그 어느 교육학 영역보다도 활발하였고, 그 여파가 학교현장은 물론 국가 교육정책에도 긍정적이든, 부정적이든 막강한 영향을 주고 있음은 부인할 수 없는 사실이다.

한국에서 교육행정학의 왕성한 연구 활동과 실천 활동에 비해 교육행정학 교육에 대한 관심은 상대적으로 부족하였다. 이미 김병찬(2004, 2006)이 한국 교육행정학계 내에서 대부분의 논의는 연구와 관련된 논의이고 교육행정학 교육에 관한 논의는 거의 이루어지지 않고 있다고 지적한 바 있지만 지금도 그러한 지적은 유효하다. 그리고 지금까지 교육행정학의 강의는 교육행정의 이론과 실제, 교육행정과 교육경영, 교육행정이론, 교육행정의 탐구, 교육행정학 등으로 발전해 왔지만, 교육행정학 교재에 담겨있는 내용은 예나 지금이나 외국 저서의 내용을 번역하여 전달하는 수준에서 크게 벗어나지 못하고 있음도 사실이다. 오늘 발제자가 맡은 '학부수준에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전과제'라는 주제도 그러한 문제의식에서 주어진 것으로 이해한다.

하지만 이 주제는 관점에 따라서는 접근하기 쉽기도 하지만 좀더 들여다보면 접근하기 쉽지 않은 매우 곤혹스러운 주제이다³⁾. 본 학회가 의도하는 바는 이 주제를 통해 교육행정학 교육과정을 검토하여 문제점을 분석한 후 발전과제를 제시하는 것이라 생각한다. 그리고 이러한 작업은 앞으로 교육행정학의 연구성과가 교육활동을 통해 확산될 수 있다는 점에서 매우 중요한 과제이기도 하다. 하지만 좀더 들여다보면 결코 만만치 않은 주제임을 고백하지 않을 수 없다.

학문 영역으로서 교육행정학에게 연구와 교육은 학문발전을 위한 양 날개임은 자명하다. 여기에 발제자의 깊은 고민이 있다. 교육행정학 교육의 발전과제를 모색하기 위해서는 교육행정학이 지향하는 목적과 가치, 교육행정학이 지향하는 진정한 인재상, 교육행정학에게 요구되는 역할 등이 무엇인지를 규명해야 교육의 목적과 교육내용, 교육과정, 교육방법 등이 정리될 수 있다고 믿기 때문이다. 이러한 작업은 교육행정학을 왜 배워야 하는지에 대한 철학적, 논리적 근거를 제공해 주기 때문에, 지금까지 실증적 판단에 익숙한 발제자의 입장에서는 매우 부담스러운 것이 사실이다.

2) 다만, 한국교육학회와의 관계에 있어서는 계속 한국교육학회 교육행정학연구회라는 명칭을 사용하고 있음.

3) 실제로 발제자 본인은 지난 2014년 한국교육정치학회 20주년 기념 학술대회에서 “교육정치학의 교육 실제”(「한국교육정치학의 교육, 연구, 현실 참여」)라는 주제로 발표하면서 같은 고민으로 곤혹을 치른 바가 있다.

교육행정학 교육과 관련하여 흔히 제기되는 학생들의 의견은 교육행정학 강의가 지나치게 이론 중심적이고 교재 내용도 너무 딱딱하며 경직적이라 이해하기 쉽지 않다는 불만이다. 그리고 교육행정학이 기능주의적이고 보수적 접근이라는 비판도 있다. 교육행정학의 학문적 내연과 외연을 확대하기 위해서는 이러한 불만과 비판의 목소리를 수용하고 대처하는 적극적인 자세가 필요하다고 본다.

문제는 오늘 발제자의 입장에서 이러한 불만과 비판을 아우르며 교육행정학 교육의 필요성과 내실화를 위한 명확한 논리와 근거를 제시하기에는 능력의 한계가 있어 매우 곤혹스럽다는 점이다. 따라서 이러한 한계를 극복하기 위해서 발제자는 이 주제에 대해 문제 의식을 제기하는 선에서 그 역할을 다하고자 한다. 그리고 학부수준에서의 교육행정학 교육은 교육학과 전공영역과 교직과목 영역에서 진행되지만 여기서는 교육학과 전공영역에만 논의의 범위를 제한하기로 한다.

이러한 맥락에서 이 연구는 교육행정학 교육의 현황과 문제점을 분석하고, 이를 토대로 교육행정학 교육의 내실화를 위한 논의를 전개하고자 한다. 구체적으로 이 연구에서는 교육행정학 교육이 극복해야 할 질문으로서 교육행정학이 지향하는 가치, 인재상, 그리고 학문적 지형 분석을 통해 이론과 실제의 차이를 논의하고, 현재 교육학과의 학부수준에서 교육행정학의 학문적 위치를 파악하기 위해 교육행정학 강의 현황 분석과 교육과정 등을 분석한 후, 이를 토대로 향후 교육행정학 교육의 내실화를 위한 논의를 전개하고자 한다. 이 연구에서 제기되는 논의 내용이 향후 교육행정학 교육의 개선 방안이나 발전 방안을 마련하는데 있어 중요한 토대가 되기를 기대한다.

II. 교육행정학 교육이 극복해야 할 질문

교육행정학 교육과 관련하여 가장 기초적인 질문은 교육행정학을 왜(why) 가르쳐야 하고, 무엇을(what)을 가르쳐야 하며, 어떻게(how) 가르쳐야 하는지에 대한 문제이다. 이는 흔히 교육목적, 교육내용, 교육방법 등에 관한 평범한 질문이기도 하다. 그리고 교육행정학 교육이 내실화되기 위해서는 이 모든 것이 중요하겠지만, 여기서는 교육행정학을 '왜' 가르쳐야(혹은 배워야) 하는지에 대한 문제의식에 집중하고자 한다. 교육행정학을 가르치고 배울 수밖에 없는 이유를 규명하는 작업은 교육행정학이 학문적으로도 존재해야 할 근거이기 때문이다.

일반적으로 강의계획서에서 제시되는 교육행정학 강좌의 목표(즉 가르쳐야 하는 이유)는 교육행정학 교육의 주요 대상인 후속 학문세대나 교육행정가, 미래 교사가 이론을 숙지하며 교육현장에 적용하는 능력을 키우는데 초점을 두고 있다. 그리고 신현석·안선

회 외(2012, pp. 46-48)는 교육행정학을 배워야 하는 이유로서 교육의 구조적 이해, 교육행위의 조직적 맥락의 이해, 교육이 이루어지는 현장에 대한 이해, 교육행정학의 실제적 유용성 등을 제시하고 있다. 이는 학생들에게 교육행정학의 주요 교육내용을 중심으로 가르치고 이해시켜 교육현장에 적용시키는 능력을 키우겠다는 논리적 절차에 초점을 두고 있다. 그러나 이러한 평면적인 이유만으로는 교육행정학을 왜 가르치고, 배워야 하는지에 대한 이유와 근거로는 부족해 보인다. 왜냐하면 현실적으로 교육행정에 대한 인식이 '탁상행정', '통제 중심의 관료적 교육행정', '관리지향적 교육행정' 등으로 교육행정의 전문성을 중시하지 않고, 교육행정은 교육활동의 수단에 불과한 만큼 교육의 본질과 무관하다는 인식, 오랜 현장의 경험 지식과 기술을 위주로 하기 때문에 깊은 학문의 연구가 필요 없으며, 그 응용과 실천에서 전문적 과업이나 과정이 되지 못한다는 등 교육행정에 대한 잘못된 인식이 교육행정학 교육을 경시 혹은 도구적으로 인식하는 현실적인 이유가 있기 때문이다.

현실인식이 그러하다면 교육행정학은 “무엇을 위한 교육행정학인가?”, “누구를 위한 교육행정학이고, 그것이 추구하는 인재상은 무엇인가?”, “교육행정학의 이론과 실재는 실제로 차이가 있는가?”에 대한 고민에 빠질 수밖에 없다. 첫 번째 질문은 교육행정학이 궁극적으로 지향하는 목적과 가치가 무엇인지 의식하며 던진 질문이다. 두 번째 질문은 교육행정학에서 지향하는 인재상은 과연 무엇인지 의식한 질문이다. 그리고 세 번째 질문은 연구와 이론의 추상적 수준의 의미를 실제 적용의 구체적 상황에서 접목이 가능한가를 의식한 질문이다.

이러한 질문을 통해 교육행정학 교육의 지향점이 무엇인지 규명해야 교육행정학 교육의 필요성과 당위성을 확보할 수 있다고 본다. 그러나 이러한 작업도 교육행정학을 왜 가르쳐야(배워야) 하는가라는 질문에 대한 답변이 될 수 있는지 여부가 불명확하기 때문에 발제자의 입장에서는 매우 부담스러운 작업임에 틀림이 없다.

1. 교육행정학 교육이 지향하는 가치는 무엇인가?

교육행정학 교육이 지향하는 가치는 교육학이 지향하는 가치와 그 맥을 같이한다. 교육행정에 대한 관점은 학자마다 다양하지만, 우리의 경우 교육행정에 대한 관점은 김종철 교수(1982, p.17)가 '교육에 관한 행정'과 '교육을 위한 행정'으로 구분하여 제기한 이후 후자의 관점이 지배적으로 받아들여지고 있다. 물론 이종재 외(2012, pp. 35)도 지적하였듯이, '교육에 관한 행정'의 관점도 내용적으로는 행정의 목적 가치로서 교육의 가치를 전제로 하고 있기 때문에, '교육을 위한 행정'이나 '교육에 관한 행정'이나 실제 내용에서는 차이가 없지만 '교육을 위한 행정'이 좀더 교육적 의미를 담고 있다.

지금까지 교육행정학자들에 의해 정의된 교육행정을 의미를 종합적으로 정리하면, 교육행정은 '교육의 목적을 효과적으로 달성하기 위하여 교육법규나 교육정책을 입안·집행하고, 교수·학습에 필요한 제 조건을 정비·확립하며 교육조직구성원의 협동적 행위를 능률적으로 조성하는 수단적 봉사활동의 과정'이라고 할 수 있다. 이는 교육행정학에 대한 기존의 다양한 관점(국가공권설, 조건정비설, 협동행위론 등)이 전반적으로 반영된 관점(박선형, 2012, p. 113)이다. 하지만 교육행정학 정의에 대한 기존의 관점에는 '교육의 목적을 달성하기 위하여'라고 전제함으로써 교육행정학이 지향하는 궁극적인 목표점을 교육이라는 포괄적인 개념으로 넘겨버리고 있다.

이에 대해 이종재 외(2012, pp. 35-43)의 가치 구분은 흥미롭다. 그들은 교육행정이 지향하는 가치로서 '교육이라는 목표적 가치'와 '행정의 수단적 가치'로 구분하고 있다. 구체적으로 교육행정이 지향하는 목표적 가치는 교육 본연의 가치이고, 이러한 목표적 가치의 내용은 인재육성을 들고 있다. 전자는 교육에서 공익을 추구하는 것이고, 후자는 흥익인간의 교육이념을 구현하는 것이다. 그리고 행정의 수단적 가치는 행정이 지녀야 할 특성과 가치를 의미하는 것으로서 교육행정의 민주성과 합법성, 교육행정의 공공성과 정치적 합리성, 교육행정의 효율성, 그리고 교육적 적합성의 네 가지 맥락에서 교육행정의 원리가 도출된다고 보고 있다.

결국 교육행정의 개념을 정의하는 내용이나 교육행정이 지향하는 가치는 궁극적으로는 교육의 본질적 가치이고, 그와 더불어 행정 특성을 반영한 행정의 수단적(도구적) 가치도 동시에 구현하는 것이라 해석된다. 그런데 여기서 제기되는 문제는 교육이라는 목표적 가치(교육 본연의 가치)가 과연 무엇이고, 교육학 영역에 따라 교육 본연의 가치가 다르다는 사실은 여전히 쟁점이 된다.

일반적으로 교육에 대한 철학적 관점에서의 정의는 '인간에게는 배움과 깨달음의 욕구가 있기 때문에 교육을 통한 지식이나 규범의 획득은 자신의 세계를 이해하고 궁극적으로 자신의 정체성과 인격을 형성하는 과정'으로 보고 있고, 교육에 대한 심리·공학적 관점에서의 정의는 '교육을 '인간행동의 계획적 변화'라고 보고 있고, 이는 바람직한 인간행동 변화라는 심리적 측면과 계획적이고 의도적 변화'라는 공학적 측면이 함께 고려되는 개념이다. 교육에 대한 사회학적 관점에서는 '교육을 사회적 존재로 변화되는 이른바 체계적 사회화 과정'으로 개념 정의하고 있다.

이렇게 본다면, 교육의 철학적 관점이나 심리·공학적 관점은 교육의 결과를 중요시하는 게 아니라 교육이 행해지는 과정에 초점을 둔 본질적 가치(내재적 가치)를 지향하고, 교육사회학 혹은 교육행정학적 관점은 교육의 본질적 가치를 실현하기 위한 수단적 가치(외재적 가치)를 지향하고 있다고 보면 크게 틀리지 않을 것이다. 그에 따라 교육행정학이 지향하는 가치로서 교육이라는 '목표적 가치(교육 본연의 가치)'와 '행정의 수단적

가치' 공존의 필요성은 말할 수 있지만, 교육 본연의 가치는 선언적인 의미이고 실질적으로는 수단적 가치에 더 무게 중심이 실려 있다.

교육행정학이 교육의 본질적 가치(공공성, 정의, 평등, 자유, 합리성, 규범성 등)보다는 수단적 가치(효율성, 효과성, 생산성, 공평성, 적절성 등)를 지향하고, 실증주의에 몰입하는 한 교육행정학이 교육학의 주변적 영역이라는 관점에 크게 대응할 수 없는 한계에 이른다. 이에 대한 주요 원인은 교육행정학에서 가치나 규범, 정체성 등에 대한 논의는 매우 제한적이었고, 교육행정학의 이론화 과정에 참여했던 대부분의 학자들은 교육행정가의 행동에 적절한 지침을 줄 수 있는 도구를 개발하거나 실증적 자료를 제공하는 방식으로 교육행정학 영역을 발전시켰기 때문이다(박소영, 2012, p. 167).

마이클 애플(Michael W. Apple, 2014)이 「교육은 사회를 바꿀 수 있을까?」라는 저서를 통해 '교육은 단지 지배관계를 반영하는가?', '교육이 사회를 변혁하는 것이 가능한가?' 라는 일생의 마지막 큰 질문을 던지고 있다. 그는 교육이 정의사회를 만들기 위해 지속적인 교육운동의 필요성과 우파에게도 배우며 관계 짓기를 강조하고 있다. 그의 질문은 교육학 영역 전반에 던지는 과제이고 교육행정학도 예외는 아니다.

교육행정학이 교육의 본질적 가치보다 수단적 가치에 집중한다면, 마이클 애플이 제기하였듯이 교육행정학의 연구와 교육은 단지 기존 질서나 지배구조만을 반영하는 것으로 이해될 수 있는 것은 아닌가?, 그리고 그러한 이유로 교육행정학 교육이 기능적이고 보수적이라는 인식이 불거지는 것은 아닌가?

교육행정학의 연구나 교육이 지향하는 목적과 가치가 선언적으로 교육의 본질적 가치를 제기하는 것이 아니라 교육행정학 자체가 교육가치 지향적으로 전환되어야 한다. 이는 교육행정학 교육이 단순히 수단적이고 기능적이라는 사회적 인식에서 벗어나기 위한 노력의 일환이라고 본다. 교육행정학의 주 연구 대상인 교육조직이 지향하는 가치, 교육재정이 지향하는 가치, 교육지도성이 지향하는 가치 등 교육행정과 교육가치에 대한 고민과 이에 대한 논의가 교육현장에서 활발하게 전개되는 것은 교육행정학이 극복해야 할 큰 과제 중에 하나라고 본다. 이는 교육행정학 교육이 왜 필요한 지, 그 답변을 얻기 위한 출발점이기도 하다.

2. 교육행정학 교육에서 지향하는 인재상은 무엇인가?

교육행정학의 교육대상은 일반적으로 학문 후속세대, 교육행정가, 그리고 예비교사 등이다. 교육자치, 학교자율화 등의 확대에 의해 교장, 교감을 비롯한 교육행정 담당자들은 물론 교사의 역할과 기능은 더욱 중요해지고 있다. 특히 사회 환경의 변화는 그들의 새로운 역할과 기능을 요구하고 있고, 그에 따라 교육행정학 교육의 내실화는 그 어느

때보다 중요하다. 그럼에도 불구하고, 교육행정학이 지향하는 인재상(특히 교육행정가의 인재상)에 대해 본 학회에서 많이 논의되지 못했던 것이 사실이다. 또한 교육행정학 영역이 확대되는 추세임을 고려할 때, 교육행정학의 교육대상을 학문 후속세대, 교육행정가, 예비교사 등 교육계 중심의 인적자원에 제한하는 것은 재고할 여지가 있다.

교육의 목적과 방향, 교육내용, 교육방법 등은 인재상 정립부터 출발한다는 것은 기본이다. 물론 인재상은 시대적 변화와 정신을 반영하고, 정부가 지향하는 인재상, 기업이 지향하는 인재상, 교육이 지향하는 인재상 등이 다양하다. 지난 이명박 정부와 현 정부를 관통하는 인재상은 창의인재(이명박 정부에서는 창의적 인재)이다. 지난 이명박 정부는 '창의적 인재 양성'을 부각시키면서 '대학입학사정관제' 및 '창의적 체험활동' 교육과정 도입 등 교육과정과 학교교육 활동 전반에 창의성과 인성을 강조하는 '창의·인성' 교육개혁 정책을 추진하였다. 그리고 현 정부도 '행복교육, 창의인재 양성'을 교육정책의 비전으로 정하고, 꿈과 끼를 키울 수 있는 학교 교육 정상화 추진, 미래인재 양성을 위한 능력중심사회 기반 구축, 고른 교육기회 보장을 위한 교육비 부담 경감의 세 가지 정책과제를 제시한 바 있다. 그리고 몇 년 전부터 학교 폭력이 심각한 사회 문제화되고, 인성교육의 필요성이 부각되면서 교육부는 인성 영재가 미래 인재상이라고 발표한 바도 있었다. 현재 창의인재를 위한 미래 핵심 역량까지 연구되고 있는 수준이다(최상덕 외, 2013).

정권마다 인재상을 부각시키는 것은 자연스럽다. 그리고 그러한 인재상에 대한 시대적합성 여부 관련 찬반 논쟁도 필요하지만 여기서는 그 내용을 취급하는 것이 주목적이지 아니다. 여기서 제기하고 싶은 것은 그와 같은 인재상 설정이 국가단위에서 교육정책, 교육과정, 교육프로그램 등을 설계하는데 주요한 지향점으로 작용하고 있다는 점이다. 이러한 맥락에서 교육행정학이 지향하는 인재상에 대한 논의는 교육적 차원에서 새로운 논의 과제라고 본다.

일반적으로 교육계에 있는 교사, 교육행정가 등의 이미지는 순박하지만 딱딱하고, 관료적이고, 권위적이고, 융통성이 없고, 고지식하고, 세상 물정을 모르는 등 일종의 답답함으로 표현된다. 이는 교육행정학이 지향하는 인재상 부재가 남긴 부산물이기도 하다. 여기서는 명확한 인재상을 제시할 수는 없지만 교육행정학 교육의 내실화를 위해 극복해야 할 과제라고 생각한다.

교육행정학이 지향하는 인재상을 고민하는 과정에서 50년을 교직에 임하셨던 故 김종철 교수님(2000)이 경험을 통해 남기신 교육관을 되새겨 보는 것은 의미가 있다.

교육행정의 실천에 있어서는 교육의 본질에 대한 이해가 선행되어야 할 것이다. 교육활동은 목적지향성, 교도성, 점진성 등의 특징을 가지며 가르치는 사람과 가르침을 받는 사람, 교육의 자료와 방법 등에 관한 정당한 인식을 필요로 하며 인격체를 다루며 자질과 능력을 갖

춘 인간의 함양을 핵심으로 하는 것이다. 그것은 몰량 위주의 외형적 성장에 의해서만 판단되는 것이 아니며 인간의 심성과 태도 및 가치관 등에 내면적 변화를 일으키는 것...(김중철, 2000, p. 214).

3. 교육행정학의 학문적 지형; 교육행정학의 이론과 실재는 차이가 있는가?

여기서 교육행정학의 학문적 지형의 의미는 학문으로서 교육행정학의 정체성과 성격에 대한 논의로 규정하고자 한다. 교육행정학의 학문적 지형을 논의하는 이유는 흔히 교육행정학은 이론과 실재 사이에 괴리가 있다는 비판의 실체를 조밀하게 살펴보기 위해서이다. 이는 이론과 실재 사이의 균형추인 교육내용과 방법에도 영향을 주기 때문이다.

교육행정 이론과 실재 사이의 괴리 문제는 오래 전부터 제기되어 온 질문이며, 이는 학교 현장이나 교육행정기관에서 교육행정 담당자들의 역할 수행의 문제로 이어지고 있기도 하다. 하지만 교육행정에 대한 이론 숙지와 현장 적용의 범위도 정도는 어떠한지? 교육행정 이론과 실재가 사실적 지식과 규범적 가치의 연계 필요성은 무수히 제기되고 있지만 과연 그 실체가 무엇인지?, ‘이론과 실재는 실제로 만날 수 없는 것인지?’, ‘이론과 결부된 실천은 가능한 것인지?’ 등에 대한 고민은 여전히 진행 중이다.

교육행정이 전문화되기 위해서는 교육행정체제가 이론적 토대 위에서 있어야 하고, 이론적 토대 위에서 교육행정의 실재가 작동될 때 교육행정의 과학화가 가능하다. 여기서 이론의 기능은 ① 탐구 대상이 되는 현상을 규정, ② 현상을 구분, ③ 현상을 보는 관점을 구성, ④ 현상을 요약, ⑤ 현상에 대한 예측과 통제, ⑥ 연구과제의 제시 등으로 구분된다(이중재 외, 2012, pp. 63-64). 교육행정학의 대부분의 이론들은 학교현장에서 일어나는 다양한 현상을 보는 관점이나 사고방식을 제공해 준다. 따라서 논리적으로는 이론을 통해 현상을 보고 이해하고, 연구를 통해 우리가 보고 이해한 것을 검증하며, 검증된 결과를 통해 학교현장에 실제로 적용하는 과정을 거친다면 교육행정의 전문화·과학화는 가능하다. 신현석 외(2014)도 이론과 실재의 불가분의 관계와 동시에 한계점을 다음과 같이 설명하고 있다.

사회과학의 학문영역에서 이론과 실재의 관계는 동전의 앞뒷면과 같아서 한 몸을 이루고 있지만 구성 개념과 정리 방식은 사뭇 다르게 표현된다. 그러나 이론의 출처는 실재이고 이론의 효용 가치는 실재를 통해서 확인될 수 있다는 점에서 이론과 실재는 불가분의 관계를 맺고 있다. 사실 이론을 위한 이론, 지식을 위한 지식은 지나친 관념과 형이상론의 결과로서 연구자의 상상력과 지적 호기심을 자극할 수는 있지만 이성적 도그마와 환원주의의 모순에 빠질 수 있게 한다...(신현석 외, 2014).

교육행정학의 이론과 실제의 관계가 논리적으로는 이해가 되지만, 교육현장에서 들간의 괴리문제를 여전히 제기하는 이유는 무엇인지? 우리 학계의 고민임에는 틀림이 없다. 그 고민의 근간을 모색하기 위해 교육행정학의 자기 정체성과 실질적인 성격부터 다시 살펴보자는 생각이 들었다.

지금까지 한국교육행정학회 차원에서 교육행정학의 학문적 정체성을 찾으려는 노력은 학회가 조직된 1967년 이후 지속적으로 진행되어 왔지만,⁴⁾ 여기서는 지금까지 논의되었던 학문으로서의 교육행정학의 정체성과 성격을 다시한번 정리하고, 그에 대한 한계성도 함께 살펴보고자 한다. 이러한 논의는 교육행정학의 이론과 실제의 괴리 문제의 원인 탐색과 더불어 교육행정학 교육의 지향점을 모색하려는 또 다른 도전적 질문이기도 하다.

지금까지 일반적으로 견지해 온 교육행정학의 학문적 정체성과 성격은 다음과 같이 정리할 수 있다. 우선, 교육행정학이 학문으로서 독립된 정체성을 가지기 위한 조건은 ① 나름대로의 독자적인 연구영역을 가져야 하고, ② 독자적인 연구방법론을 가져야 하며, ③ 전공자들이 학회를 형성하고 활동해야 한다는 김종철(1985: 2-3)의 주장에 큰 이견이 없다. 교육행정학의 연구대상이나 연구영역이 다른 학문과 구별된다는 점에서는 인정하지만 독자적인 연구방법론을 형성하고 있는지에 대해서는 사실 의문이다. 그럼에도 불구하고, 경제학, 사회학, 정치학, 행정학 등 모든 현재 사회과학 분야가 독자적인 연구방법을 가지고 있지도 않지만, 가질 수도 없다는 것이 현실이기 때문에, 독자적인 연구방법론의 형성 여부는 커다란 의미가 없다.

따라서 교육행정학이 학문영역으로 정착을 하고 있는 상황에서 학문의 정체성 문제를 재론하기보다는 학문적 성격을 통해 이론과 실제가 차이나는 이유를 규명하고자 한다. 교육행정학의 학문적 성격에 대한 지금까지의 논의(김종철, 1985; 임연기, 2002; 최희선, 2007)를 정리하면 다음과 같다; ① 교육행정학은 종합학문적·다학제적 성격을 지니고 있다. ② 교육행정학은 응용학문적 성격을 지니고 있다. ③ 교육행정학은 전문직업적 성격을 지니고 있다. ④ 교육행정학은 독자적 성격을 지니고 있다.

교육행정학의 이론과 실제와의 차이를 교육행정학의 학문적 정체성에서 찾기란 쉽지 않다. 하지만 교육행정학의 성격 규정에서 그 원인의 단초를 탐색해 볼 수 있을 것이다.

4) 본 학회의 연차학술대회 주제별로 살펴보면 다음과 같음(학회 홈페이지).

- 제9차 연차대회 (1981. 12. 19, 유네스코 한국위원회); “교육행정학 연구의 제 접근방법 모색”
- 제10차 연차대회 (1982. 12. 18, 중앙교육연수원); “교육행정학의 학문적 성격 탐색”
- 제30차 연차대회 (2002. 12. 13, 한국교총); “한국 교육행정학 연구의 반성과 발전방향 탐색”
- 제33차 연차대회(2005. 12. 9, 한국교총); “한국 교육행정학의 지식기반: 실상과 과제”
- 제34차 연차대회(2006. 12. 9, 계명대학교); “지식기반사회에서 한국교육행정학의 지식구조와 범위”
- 제35차 연차대회(2007. 12. 8, 서울대학교); “한국교육행정학의 과거, 현재, 미래”

우선, 교육행정학이 응용학문적이고 전문직업적 성격을 띠고 있다는 것은 그 어떤 학문보다도 이론과 실제의 긴밀한 교감이 필요하다는 것을 의미한다. 하지만 교육행정학의 고유 이론이 없고 실제에 대한 의존도와 참여도가 지나치게 높아 이론과 실제의 차이를 체감하고 있는 것으로 보여진다. 실제로 전국의 대부분의 교육행정학자들이 개별 대학 단위에서 각종 대학평가, 발전계획 수립 등으로 동원되고 있는 것이 현실이고, 그 외에도 교육청 및 정부기관의 각종 사업이나 정책 프로젝트 등에 직·간접으로 참여할 수밖에 없는 상황에서 교육행정학 이론을 생산할 여유가 없는 작금의 현실이 그것을 대변해 주고 있다고 본다.

둘째, 교육행정학이 종합학문적·다학제적 성격을 띠고 있기 때문에 다원화되고 복잡화된 교육현장 문제에 대해 교육행정학자들의 현실적인 참여가 활발할 수밖에 없다. 이로 인해 교육행정학이 이론지향적이나, 실제(참여)지향적이나 하는 의문의 시선이 제기 되기도 한다⁵⁾. 실제로 대학강의 현장에서 학생들로부터 교육행정학은 이론중심적이라는 불만이 제기되지만, 한편으로는 교육행정학자들의 실질적인 현실 참여로 실제 혹은 참여지향적이라는 지적이 동시에 있는 것도 현실이기 때문이다.

셋째, 교육행정학의 이론과 실제가 다르게 해석되는 부분을 교육행정학 이론의 토착화 미흡에서 원인을 제시한 정태범(2002, p. 19)의 지적도 매우 공감이 가는 대목이다. 그는 미국의 교육행정 이론은 미국의 교육행정을 기반으로 이루어졌지만, 그 이론을 그대로 한국적 현실에 적용하여 해석한다는 것은 한계가 있다는 것이다. 외국에서 차용된 이론으로 토양이 다른 우리의 교육현장에 실제로 적용시킴으로써 이론과 실제가 다를 수밖에 없다는 것이다.

교육행정학의 이론과 실제의 괴리가 발생하는 이유를 거칠게 살펴보았지만, 이 문제는 교육행정학 교육의 지향점을 모색하는데 극복해야 할 질문이다. 왜냐하면 교육행정학의 교육내용과 방법을 통해 이론과 실제 사이의 균형점을 찾아야 하기 때문이다. 최희선(2007)도 ‘연구와 이론의 추상적 수준의 의미를 실제 적용의 구체적 상황과 가교역할을 담당할 창조적 연계자(creative linker)가 필요하고, 이에 대한 대안은 교육행정학 교육의 효율성 제고하는 일’이라고 제기한 바 있는데 이 또한 이론과 실제의 괴리를 극복해야 하는 이유를 제공해 주고 있다.

5) 우리 주변에서 흔히 듣는 말 가운데, 우리나라 교육정책은 교육학자들이 망쳤다고 하고, 교육학자들은 교육행정학자들이 교육을 망쳤다고 하는 말을 쉽게 접할 수 있을 것이다. 이러한 오해는 교육행정학자들이 학문의 성격상 현실 참여의 빈도가 많은 것에 기인한다고 생각한다.

Ⅲ. 교육행정학 교육의 현 위치와 문제점

1. 교육학과 설치 및 교육행정학 개설 현황 분석

2014년 현재 4년제 일반대학은 국립 32개, 공립 1개, 사립 155개, 그리고 국립인 교육대학 10개까지 총 198개 대학이 있다. 이 중에서 교육학과가 학부에 설치되어 있는 대학은 일반대학 39개교(국·공립 13개교, 사립 26개교)와 교육대학 5개교로 총 44개가 있고 전체 4년제 대학의 22.2% 수준이다. 그리고 일반대학원에 교육학과가 설치되어 있는 대학은 국·공립 17개교(28.8%), 사립 42개교(71.2%)로 총 59개교가 있고, 교육대학원에 교육행정 전공이 설치되어 있는 대학은 국·공립 25개교(42.4%), 사립 34개교(57.6%)로 총 59개교가 있다(<표 III-1>).

<표 III-1>에서 보듯이, 학부 수준에서 교육학과 재학생수는 총 4,926명으로서 그 중 국·공립대 재학생은 793명(16.1%), 사립대 재학생은 4,133명(83.9%)이다. 그리고 4년제 일반대학 교육학과에 재직하고 있는 교육행정전공 교수수는 총 54명이고 그 중에서 국·공립대 교수는 21명(38.9%), 사립대 교수는 33명(61.1%)이다([그림 III-1]). 따라서 4년제 일반대학 교육학과의 교육행정전공 교수당 학생수는 국·공립대는 37.8명, 사립대는 125.2명이었다. 아울러 교육학과가 설치되어 있는 5개의 교육대학인 경우 재학생수는 총 613명이고, 교육행정전공 교수수는 8명으로서 교수당 학생수는 76.6명 이었다.

일반대학원 교육학과에 재직하고 있는 교육행정전공 교수수는 총 73명이고 그 중에서 국·공립대 교수는 27명(37%), 사립대 교수는 46명(63%)이었고, 교육대학원 교육행정전공으로 재직하고 있는 교수수는 총 89명이고, 그 중에서 국·공립대 교수는 46명(51.7%), 사립대 교수는 43명(48.3%)이었다. 하지만 일반대학원 교육학과나 교육대학원 교육행정전공의 경우, 재학하고 있는 대학원생수를 파악하지 못해 교수당 대학원생 수를 산출할 수 없었다.

외국의 사례와 비교할 수는 없어 우리나라 교육학과의 상대적 규모를 설명할 수는 없지만, 4년제 일반대학 총 198개 대학 중에서 교육학과가 학부에 설치되어 있는 대학은 44개로서 전체 4년제 대학의 22.2% 수준이었고, 일반대학원에 교육학과가 설치되어 있는 대학은 59개교, 아울러 교육대학원에 교육행정 전공이 설치되어 있는 대학이 59개교로서 전체 4년제 대학의 29.8%이었다. 교육행정 전공 교수수도 학부와 대학원 수준에서 54명~89명에 머무르고 있어 2014년 현재 4년제 일반대학에 재직하고 있는 교수 총 63,877명의 0.1% 수준에 머물러 있다.

<표 III-1> 교육학과 및 교육행정 전공 설치 현황

(() : %)

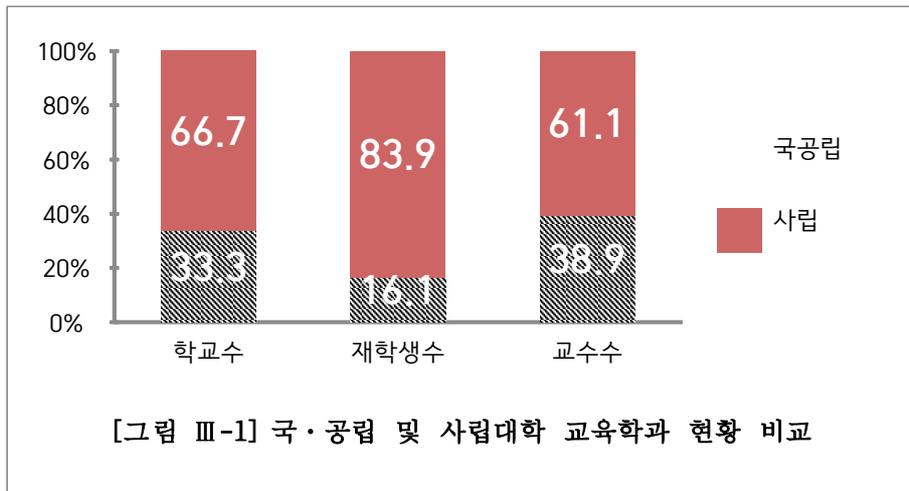
구분	설립별	개수	재학생 수(명)	교육행정전공 교수 수(명)	교육행정전공 교수당 재학생 수(명)
4년제 대학 교육학과 ¹⁾	국·공립	13 ²⁾ (33.3)	793 ²⁾ (16.1)	21(38.9)	37.8
	사립	25(66.7)	4,133(83.9)	33(61.1)	125.2
	소계	39(100.0)	4,926(100.0)	54(100.0)	91.2
교육대학교	국립	5	613	8	76.6
일반대학원 교육학과	국·공립	17(28.8)	-	27(37.0)	-
	사립	42(71.2)	-	46(63.0)	-
	소계	59(100.0)	-	73(100.0)	-
교육대학원 교육행정전공	국·공립	25(42.4)	-	46(51.7)	-
	사립	34(57.6)	-	43(48.3)	-
	소계	59(100.0)	-	89(100.0)	-

주; 1) 경성대학교, 동아대학교, 세종대학교, 연세대학교, 한국방송통신대학교, 숙명여자대학교는 교육학과가 사범대학에 포함되어 있지 않음.

2) 국·공립대학 중 한국방송통신대학교와 10개 교육대학은 포함하지 않았음.

3) 일반대학원에 교육학과는 있지만, 교육대학원에 교육행정전공이 없는 대학은 계명대, 국민대, 상명대, 성균관대, 성신여대, 한양대, 순천대, 인천대, 가천대, 단국대, 성결대, 인제대 등 12개교이고, 일반대학원에 교육학과는 없지만 교육대학원에 교육행정전공이 설치되어 있는 대학은 서원대와 신라대, 한국해양대 그리고 부산교대, 광주교대, 진주교대, 경인교대, 대구교대 등 교육대학을 포함하여 총 12개교임.

출처; 각 대학 홈페이지; 대학알리미; 반상진(2014).



<표 III-2>는 전국 교육학과에서 개설한 교과목을 정리한 것이다. 교육학과 전체 교과목 현황을 살펴보기 위해 여기서는 방통대와 10개의 교육대학을 포함하였다. 전체 교육학과를 대상으로 하였을 때, 개설된 교과목 중 기타 분야(21.3%)를 제외하고 교육심리 영역 교과목이 196개로서 전체의 12.4%를 차지하고 있었고, 다음으로 교육행정 영역 교과목이 183개로서 전체의 11.5%를 차지하고 있었다. 그리고 다음으로 평생교육 영역 교과목이 10.6%, 교육사·철학 영역(10.5%), 교육공학 영역(10.1%), 교육사회학 영역(8.8%), 교육평가 및 측정 영역(5.7%), 교육상담 영역(5.4%), 교육과정 영역(3.7%) 순으로 개설되어 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과가 교육학 하위 전공별 학문의 중요성을 의미하는 것은 아니지만, 우리나라 교육학과 전체에서 어느 전공 영역을 비중 있게 개설하고 있는지 그 정도의 수준은 보여주고 있다. 그런 의미에서 교육행정학 영역은 교육심리 영역 다음으로 많은 교과목이 개설되어 있음을 알 수 있었다.

이를 설립별로 보면, 국·공립대학 교육학과에 개설된 교과목 중 기타 분야(17.5%)를 제외하고 교육심리 영역 교과목이 74개로서 전체의 12.8%를 차지하고 있었고, 다음으로 평생교육 영역 교과목이 69개로서 전체의 12%를 차지하고 있었다. 그리고 다음으로 교육사·철학 영역 교과목이 11.4%, 교육행정 영역(10.6%), 교육공학 영역(10.1%), 교육사회학 영역(9.0%), 교육상담 영역(6.2%), 교육평가 및 측정 영역(6.1%), 교육과정 영역(4.3%) 순으로 개설되어 있는 것으로 나타났다.

한편 사립대학 교육학과에 개설된 교과목 중 기타 분야(23.5%)를 제외하고 교육심리 영역 교과목이 122개로서 전체의 12.1%를 차지하고 있었고, 다음으로 교육행정 영역 교과목이 120개로서 전체의 11.9%를 차지하고 있었다. 그리고 다음으로 교육공학 영역 교과목이 10.1%, 평생교육 영역(10.0%), 교육사·철학 영역(9.9%), 교육사회학 영역(8.7%), 교육측정 및 평가 영역(5.5%), 교육상담 영역(5.0%), 교육과정 영역(3.3%) 순으로 개설되어 있는 것으로 나타났다(<표 III-2>).

설립별로 개설된 교육학 교과 영역 비중을 통해 알 수 있는 사실은 국·공립대학, 사립대학 관계없이 교육심리 영역이 가장 많이 개설되었고, 교육행정 영역은 국·공립대학 보다는 사립대학 교육학과에 더 높은 비중으로 교과목이 개설되어 있는 것이 특징이다.

<표 III-2> 교육학과 개설 교과목 현황

(단위: 개, %)

구분	학교수	개설 교과목 현황										
		교육 심리	교육 행정	평생 교육	교육사 철학	교육 공학	교육 사회	교육 측정 및 평가	교육 상담	교육 과정	기타	계
국·공립	24 (48.9)	74 (12.8)	61 (10.6)	69 (12.0)	66 (11.4)	58 (10.1)	52 (9.0)	35 (6.1)	36 (6.2)	25 (4.3)	101 (17.5)	577 (100.0)
사립	25 (51.1)	122 (12.1)	120 (11.9)	101 (10.0)	100 (9.9)	102 (10.1)	88 (8.7)	55 (5.5)	50 (5.0)	33 (3.3)	237 (23.5)	1008 (100.0)
계	49 (100.0)	196 (12.4)	183 (11.5)	168 (10.6)	166 (10.5)	160 (10.1)	140 (8.8)	90 (5.7)	86 (5.4)	58 (3.7)	338 (21.3)	1585 (100.0)

주; 국·공립대학에는 <표 III-1>에서 포함하지 않았던 한국방송통신대학교와 10개 교육대학을 포함하였음. 교육대학 중 공주교대, 광주교대, 경인교대, 부산교대, 전주교대, 대구교대는 초등교육과임. 출처; 각 대학 교육학과 홈페이지.

<표 III-3>은 전국 교육학과에서 개설한 교육행정학 관련 교과목 현황이다. 표에서 보듯이, 전체 49개 교육학과(초등교육과 포함) 중 24개교(전체의 48.9%)가 교육행정을 전공필수로 운영하고 있다. 설립별로 보면, 국·공립대학의 교육학과 24개 중 13개교(전체의 54.1%)가 교육행정학을 전공필수로 운영하고 있었고, 사립대학의 교육학과 25개 중 11개교(44%)가 교육행정학을 전공필수로 운영하고 있었다. 따라서 전체 교과목 중 교육행정학 영역을 개설한 비중은 사립대학 교육학과가 높았지만 전공필수로 운영하는 비중은 국·공립대학의 교육학과가 더 높았음을 알 수 있었다.

한편 교육행정학 관련 교과목 현황을 살펴보면, 국·공립대학 교육학과는 경우 교육행정의 명칭으로 개설한 대학교는 15개교, 학교·학급경영은 11개교, 교육정책론 9개교, 장학론 8개교, 교육제도와 법 7개교, 교육경제학 3개교, 교육조직론 2개교, 교육지도성 2개교, 기업교육론 2개교, 교육개혁론과 교육재정 각각 1개교인 것으로 나타났다.

그리고 사립대학 교육학과는 경우 교육행정 25교, 교육정책론 17개교, 학교·학급경영 15개교, 기업교육론 11개교, 교육경제학 10개교, 고등교육론 10개교, 교육조직론 7개교, 교육제도·법 7개교, 교육지도성 7개교, 장학론 4개교, 교육개혁·발전·혁신 3개교, 교육재정학과 교육정치학이 각각 2개교인 것으로 나타났다.

결국 교육행정, 학교·학급경영, 교육정책론은 대학설립과 관계없이 교과목으로서 가장 많이 개설하고 있었지만, 사립대학은 기업교육론과 교육경제학을 상대적으로 많이 개설한 반면에 국·공립대학은 장학론을 상대적으로 많이 개설하고 있는 것으로 나타났다. 특히 국·공립대학은 사립대학과는 달리 고등교육론과 교육정치학 과목은 학부수준에서

개설하지 않고 있는 것으로 나타났다. 한편 교육재정학 과목은 대학설립과 관계없이 학부수준에서 개설하고 있는 대학이 많지 않았다.

<표 III-3> 교육행정학 관련 교과목 현황

구분	교육행정 전필 학교수	교육행정학 교과목 현황(전필, 전선 포함)
국·공립	13개교	교육행정(15), 학교·학급경영(11), 교육정책론(9), 장학론(8), 교육제도와 법(7), 교육경제학(3), 교육조직론(2), 교육지도성(2), 기업교육론(2), 교육개혁론(1), 교육재정(1)
사립	11개교	교육행정(25), 교육정책론(17), 학교·학급경영(15), 기업교육론(11), 교육경제학(10), 고등교육론(10), 교육조직론(7), 교육제도·법(7), 교육지도성(7), 장학론(4), 교육개혁·발전·혁신(3), 교육재정학(2), 교육정치학(2)
계	24개교	

2. 교육행정학의 교육내용 분석

여기서는 현재 교육행정학을 강의하고 있는 교수(설립별로 구분한 것은 실질적으로는 의미가 없음)의 강의계획서를 대상으로 교육(학습)내용과 학습평가방법을 분석하고, 교육행정학 교육의 방향성과 특징을 추론하고자 한다⁶⁾.

<표 III-4>에서 보듯이, 강의내용은 교육행정학의 소개, 교육행정학의 이론 소개, 교육지원의 하드웨어(교육행정조직, 교육인사행정, 교육재정론), 교육지원의 소프트웨어(동기이론, 지도성, 장학론), 그리고 교육제도, 교육정책 등 교육행정의 실제와 학교 및 학급경영 영역을 포함하고 있는 것으로 나타났다. 다만, K대학의 S교수는 교육행정의 철학적 접근, 구조적 접근, 자원적 접근, 정치적 접근, 문화적 접근 등의 관점에 초점을 두고 강의를 진행하는 특징을 보이고 있었다. 그리고 팀티칭으로 강의를 운영하고 있다는 차별성도 보이고 있었다.

한편 학습평가는 중간고사, 기말고사와 더불어 수업참여도, 출석, 개인과 집단연구 과제 등의 기준을 공통적으로 반영하고 있는 것으로 나타났다. 다만, C대학 B교수는 각종 언론매체에서 다루는 교육문제를 자료 수집하여 그에 대한 토의활동을 유도하였고, 학생들 스스로 강의를 실습하여 학습 및 교수(teaching)의 경험을 제공하였으며, 퀴즈(Quiz)를 통해 수업의 긴장감을 유인하였다는 특징을 보이고 있다.

6) 교육행정학의 강의계획서를 대상으로 교육내용과 학습평가방법을 미국과 비교하는 것도 의미가 있었지만, 미국의 경우 교육학과가 대학원 수준에만 설치되어 있어 학부수준에서의 비교는 무의미하다고 판단하였음.

결과적으로 우리나라의 경우 교육행정학의 강의 내용은 일반적으로 교육행정학 관련 이론 이해에 초점을 두고 있었고, 학생들의 과제를 통해 교육행정의 실제적인 정책이나 현상에 대한 이해를 유도하는 것으로 나타났다. 그리고 학습평가도 중간고사, 기말고사 등 시험 중심의 평가와 개인과 집단연구 과제 등 연구활동 중심의 평가가 주류를 이루고 있음을 알 수 있다.

다만, 교육행정학 강의를 내용이나 주제 중심이 아닌 관점 중심으로 진행하는 특징이 발견되었고, 강의진행도 팀티칭이 이루어지고 있음도 또 하나의 특징이라고 할 수 있다. 아울러 현재 교육문제에 대한 학생들의 이해와 감각을 독려하는 방식의 도입과 조별 학생 스스로 주제 관련 강의활동을 통해 학습 및 교수(teaching)의 동시 경험을 제공하는 방식도 주목할 여지가 있다.

<표 III-4> 교육행정학 강의의 주요 내용 사례 분석

구분	국·공립대학		사립대학	
	C대학 B교수	C대학 N교수	J대학 L교수	K대학 S교수
강의 내용	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육행정 및 교육경영의 본질 ○ 교육행정학의 이론적 발전 ○ 교육행정과 조직 ○ 교육경제, 교육재정 ○ 교육인사행정 ○ 동기이론 ○ 교육행정가와 지도자 행동 ○ 장학론 ○ 교육제도, 교육정책 및 평가 ○ 학교와 학급의 경영적 접근 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육행정학의 개념과 성격, 의의 ○ 교육조직론 ○ 교육지도성론 ○ 교육동기론 ○ 교육정책론 ○ 교육제도론 ○ 교육재정론 ○ 교육인사행정 ○ 장학론 ○ 학교와 학급경영 ○ 한국 교육행정학의 쟁점과 과제 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육행정의 기초 ○ 교육행정이론의 발달 ○ 교육행정의 과정과 원리 ○ 교육기획론 ○ 교육조직론 ○ 교육인사행정론 ○ 동기이론과 교육행정 ○ 의사소통론과 교육행정 ○ 교육재정론 ○ 장학론 ○ 교육정책론 ○ 지도성론과 교육행정 ○ 여성과 교육행정 ○ 학교경영 ○ 학급경영 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육행정학이란 무엇인가? ○ 교육행정학의 학문적 기반 ○ 한국적 교육행정학은 가능한가? ○ 교육행정의 주관성과 객관성 ○ 교육행정은 이론과 실체가 다른가? ○ 교육행정의 구조적 접근, 교육자치제는 유효한가? ○ 교육행정의 자원적 접근, 수석교사의 필요성과 한계 ○ 교육행정의 정치적 접근, 사교육 정책의 오해와 이해 ○ 교육행정의 문화적 접근, 학교문화의 중요성 ○ 교육조직관리; 학교에서 교육과 경영의 갈등

구분	국·공립대학		사립대학	
	C대학 B교수	C대학 N교수	J대학 L교수	K대학 S교수
				<ul style="list-style-type: none"> ○ 지도성; 전통적지도성의 대안으로서의 분산적지도성 ○ 의사결정과 의사소통 ○ 동기부여 ○ 미래변화와 한국 교육행정의 과제
학습 평가 방법	<ul style="list-style-type: none"> ○ 출석 (10%) ○ 중간고사 (20%) ○ 기말고사 (20%) ○ 교육문제에 대한 자료수집철 작성 및 토의활동 (10%) ○ 집단연구 (20%) ○ 강의실습 (10%) ○ 퀴즈(Quiz)(10%) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 중간고사 (40%) ○ 기말고사 (25%) ○ 수시과제 (10%) ○ 발표 (10%) ○ 수업참여 및 토론 (10%) ○ 출석 (5%) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 중간고사 (30%) ○ 기말고사 (30%) ○ 과제(중간+협동) (30%) ○ 참여 (10%) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 프로젝트 레포트 (40%) ○ 중간고사 (30%) ○ 기말고사 (30%)

주: 이 연구에서 참고한 강의계획서의 주요 내용은 온라인에 공개된 것을 원칙으로 하였으나, 공개된 강의계획서는 두 분 교수만 있었기 때문에 사례 분석의 다양성을 확보하기 위하여 오프라인을 통해 그 외의 강의계획서를 수집한 것임.

IV. 교육행정학 교육의 내실화를 위한 논의

1. 교육행정학 교육 관련 문제점과 한계점

우리의 경우 교육행정학 교육에 관한 연구는 매우 미미한 실정이다. 즉 교육행정학 교육 구조나 체제, 교육행정학 교육 내용 및 방법 등 교육행정학 교육과 관련된 논의는 거의 전무한 실정이다. 응용학문적 성격이 강한 전공으로서 교육 실제와 좀더 밀접히 연관되어 있고 실제로 많은 교육행정을 길러내고 있는 측면들을 고려해 볼 때 교육행정학 교육에 대한 탐구나 분석은 매우 중요한 문제라고 할 수 있다. 이러한 중요성에도 불구하고 교육행정학 교육에 대한 관심이 적었다는 것은 아이러니가 아닐 수 없다(김병찬, 2006).

교육행정학 교육에 대한 연구가 미흡했던 것도 문제이지만, 교육의 대상과 내용, 그리고 형식이 제한적으로 운영되고 있는 것도 문제점이다. 신현석 외(2014)도 지적하고 있

듯이, 교육행정학의 특징적 요소 때문에도 교육행정학 교육이 크게 관심을 끌지 못한 부분이 있다. 즉 교육행정학 교육과 연구는 유·초·중등학교 교사 양성을 위한 교육대학과 사범대학 교육을 중심으로 확대되어 왔기 때문에, 교사를 위한 교육학과 교육행정학이라는 특징, 교육 중심의 교육행정학이라는 특징, 유·초·중등교육 위주의 교육행정학이라는 특징, 공교육 중심 교육행정학이라는 특징 등으로 교육행정학 교육의 범위가 협소하게 인식되어 왔던 것도 사실이다.

한편 최원아(2002)의 교육대학원 교육행정전공 교육과정 분석 연구 결과에서 교육대학원 교육행정전공 교육과정은, 이론중심적이고, 거시적인 접근을 하며, 다양한 강좌들을 교육과정으로 구성하면서 정체성이 모호하고 현장과의 연계도 약하다는 점 등의 특징이 있다는 점을 밝혀냈다(김병찬, 2006, p. 3에서 재인용). 그리고 김병주(2005)도 교육행정전공 석·박사과정의 교육과정을 분석한 결과 교육행정전공의 목적과 목표가 명확하지 않고, 전공 설치가 획일화되어 있으며, 새로운 지식기반의 흐름을 반영하지 못하고, 평면적인 교육과정 구성을 하고 있다는 점 등의 특징을 지적하고 있다. 그리고 김병찬(2004)도 교직과목인 교육행정의 특징으로 국가수준 교육행정 중심, 이론중심, 백화점식 내용 구성, 강의대상에 대한 초점이 분명하지 않은 강의 내용 등을 제시한 바 있다.

이러한 선행연구 결과를 토대로 학부수준에서 교육행정학 교육의 특징과 한계점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학부 교육학과에서 교육행정학 교육의 중요성이 어느 정도 인정받고 있다는 특징이 있다. 교육학과에서 개설한 교과목 중 교육행정학 영역이 교육심리 영역 다음(국·공립대학은 교육심리, 평생교육, 교육사·철학 다음)으로 높은 비중을 차지하고 있음이 그 예이다. 물론 교과목 비중이 학문 분야의 중요성을 의미하는 것은 아닐지라도 교육학과내에서 교육행정학 교육의 위치를 가늠해 볼 수 있다.

둘째, 교육행정학 교육이 이론 중심으로 진행되고 있다는 점이다. 앞서 교육행정학 강의계획서에서도 발견하고 있듯이, 교육행정학의 이론적 발달에 대한 소개는 많은 부분을 차지하고 있다. 이러한 현상은 이론적 지식을 토대로 교육현상을 이해하고 분석해야 한다는 교수들의 인식과 더불어 이론에 대한 학습은 학습자 개인의 자기주도적 학습에 의해 진행되고 대학강의 현장에서는 그것을 토대로 현상과 접목시키는 학습문화가 정착되지 못한 결과이기도 하다.

셋째, 교육행정학 교육의 주요 내용이 경직적이라는 점이다. 다른 전공 학생들이 수강하는 교직과목은 물론 교육학 전공 학생들조차도 교육행정학 교재 내용이 경직적이고 내용과 단어도 익숙하지 않다는 불만이 제기되고 있다. 이는 일상적이지 않은 교육행정 용어가 학부 학생들에게 교재나 유인물의 내용에 대한 가독성을 저하시키기 때문이라고 판단된다.

넷째, 교육행정학 교육내용이 기능적·보수적인 경향이라는 점이다. 이는 교육행정학이 지향하고 있는 가치인 행정의 수단적 가치와 무관하지 않다. 교육행정학이 교육의 본질적 가치보다 수단적 가치에 무게 중심이 있는 한 교육행정학의 연구와 교육은 단지 기존 질서나 지배구조만을 반영하는 것으로 이해될 수 있기 때문이다. 이러한 이유로 교육행정학 교육이 기능적이고 보수적이라는 인식이 강하다고 본다.

다섯째, 교육행정학 연구 결과에서 얻은 지식과 정보 등이 강의 내용에 공유되고 확산되고 있는지 반성할 필요가 있다. 이는 현재 출판된 대부분의 교육행정학 교재의 내용에서도 발견된다. 교재 내용이 주로 이론 소개와 현재 교육제도 및 행정시스템 현황 중심으로 구성되어 있기 때문이다.

여섯째, 교육행정학 교육은 교육학과 학부에서, 교직과정에서, 교육대학원 교육행정 전공에서, 그리고 일반대학원 석·박사과정에서 진행되고 있는데 이들 간의 차별적 교육 목적과 교육내용을 구성하고 있는지 의문이다. 학습자의 전공, 수준 등을 고려하지 않고 내용 전달 수준에서 머물러 있다면 학습 수용력에 한계를 지닐 수밖에 없다. 무엇보다도 대학원생의 경우 전공 영역이 정해져 있기 때문에 전공에 대한 정체성이 뚜렷하지만, 학부 학생의 경우 교육행정학이 교육학의 한 전공으로 인식하는 상황에서 대학원 수준과 차별적인 내용 구성이 없으면 학생들의 흥미 유발에 한계가 있을 것이다.

일곱째, 우리 사회에서 교육과 행정을 함께 묶어서 보는 접근방식에 대한 거부 의식이 강해 교육행정학 교육에 대한 공감대 형성이 미흡한 부분도 있다. 교육이라는 가치 지향적 활동과 행정이라는 법규·절차 지향적 활동이라는 행정에 대한 물이해에 기인하는 측면이 강하다. 교육행정학의 교육적 가치에 대한 논의 확대가 요구되는 지점이다.

마지막으로 교육행정학의 지식구조와 범위가 너무 방대하여 교육행정학 하위 영역간은 물론 다른 분야와의 통섭적 내용도 포함시키기가 용이하지 않다는 점이다. 교육행정학은 교육조직, 교육인사행정, 교육재정 및 경제, 교육시설 등 교육지원을 위한 하드웨어 영역과 동기론, 리더십, 장학론 등 교육지원을 위한 소프트웨어 영역, 그리고 교육정치, 교육법 등 교육지원을 위한 실제적 영역 등으로 구성되어 있고, 이 모든 것을 학부 수준에서 다루기가 용이하지 않은 것이 현실이다. 따라서 내용 중심이 아닌 주제 중심으로 강의 내용을 전환하는 방안도 고려해 볼 수 있다.

2. 교육행정학 교육의 내실화를 위한 과제

교육행정학 교육의 내실화 문제는 학생들의 입장에서는 '교육행정학을 왜 배워야 하는가?'하는 문제와 교수들의 입장에서는 '무엇을, 어떻게 대학에서 가르쳐야 하는가?'하는 문제와 귀결된다. 교수들에 의해 학생들이 교육행정학을 꼭 배워야 하는 이유를 깨

44 ❖ 한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제

달게 만드는 것이다. 이를 위해 교육행정학의 가치 지향점과 교육의 좌표 설정이 필요하고 이에 위한 과제를 제시하면 다음과 같다.

가. 교육행정학에서 지향하는 독자적 인재상 정립과 핵심 역량 개발

시대 변화와 정신을 반영한 교육행정의 인재상 정립(특히 교육행정가의 인재상⁷⁾)이 필요하다. 인재상 정립은 교육의 목적과 방향, 교육내용, 교육방법 등을 설계하는 지향점이 되기 때문이다. 일반적으로 교육행정학을 전공하는 학문 후속세대, 교육행정가, 그리고 예비교사 등은 인성과 전문성을 갖춘 교육자로서의 자질이 요구된다고 한다. 이러한 요인은 필수조건이지 충분조건이라고 보기 어렵고, 구체적이지도 않다.

앞으로의 사회는 지식의 생명주기가 짧아지고 집단지성의 중요성이 부각되는 지식생태계의 전환 시대가 예측되고 있다. 그리고 이러한 사회에 대비하기 위해 고차적 사고력과 사회적 역량, 창의적 사고력과 협동능력, 그리고 인성을 갖춘 창의·협력·공감적 인재 양성의 필요성이 제기되고 있다(최상덕 외, 2011). 교육행정을 통해 양성되는 교육지도자는 그러한 미래 인재를 양성하는 최전방에 위치해 있기 때문에 누구보다도 미래 인재 역량을 갖추는 것이 필수적이다. 특히 교육행정학의 인재상은 미래 인재를 이끌어 가야 하는 선도적 인재여야 한다. 따라서 교육행정학의 특성에 맞는 독자적인 미래 인재상과 핵심역량⁸⁾을 개발하는 작업이 시급히 필요한 과제이다.

나. 교육행정학 교육목적의 명료화

교육행정학이 지향하는 인재상을 토대로 교육의 목적을 재설정할 필요가 있다. 그리고 사실적 지식과 규범적 가치 실현을 위한 교육행정학의 가치(정태범, 2002, p. 21)를 구현하는 교육목적의 명료화가 필요하다. 학부수준에서의 교육행정학 교과목 개설뿐만 아니라 대학원 수준에서의 교육행정학 전공 설치의 목적이 후속 학문세대 양성과 교육

7) 한국 교육행정직 공무원 시험과목을 살펴보면, 교육행정학의 가치와 철학, 지향하는 인재상 등에 대한 이해 없이 현장에 투입되는 양상을 보이고 있음.

[9급 교육행정직 공무원]

- 필수(3); 국어, 영어, 한국사
- 선택(2); 교육학개론, 행정법총론, 사회, 수학, 과학, 행정학개론

[7급 교육행정직 공무원]

- 국어, 영어, 한국사, 헌법, 행정법, 교육학, 행정학

[5급 행정직(교육행정)]

- 필수(4); 교육학, 행정법, 행정학, 경제학
- 선택(1); 조사방법론(통계분석 제외), 제정학, 정책학, 교육철학, 교육심리학, 교육사회학

8) 핵심 역량은 OECD의 DeSeCo 연구(1997~2003)에서 정의한 역량(competencies) 개념으로서 지식, 능력, 태도를 포괄하는 것임(최상덕 외, 2011).

행정가 양성이 주요 목표임에는 틀림이 없지만, 그러한 인재를 양성하기 위해 지금까지는 교육(강의)의 목적이 일반적으로 교육행정활동의 본질과 방향 이해, 현장에서 교육행정에 관한 기본 이론을 응용할 수 있는 능력 증진 등 주로 교육현장 위주의 기능적 능력 중심으로 설정한 것이 사실이다. 이로 인해 교육행정 전공자는 기능적, 체제유지적, 보수적이라는 오해를 얻고 있는 것으로 보인다.

따라서 교육행정학 교육의 목적은 미래 지향의 인재상(예를 들어, 창의·협력·공감·배려를 갖춘 인재, 교육통합형 인재)을 토대로 교육행정 관련 미래 핵심 역량 중심으로 재설정하고 구체화하는 작업이 필요하다.

다. 미래지향의 비판적 교육내용으로 학문적 경계 확장

교육행정학의 학문적 경계 확장이 필요하다는 인식은 모두 공감하고 있는 부분이다. 이는 연구 영역 확대뿐만 아니라 교육행정학의 교육내용 구성 확대를 의미하기도 한다(이종재 외, 2012, p. 57). 응용학문이고 다학제적 학문, 종합학문이라는 교육행정학의 학문적 성격과 정체성과 연계한 학습내용 영역의 확대가 필요하다. 앞서 강의계획서 사례를 통해 분석하였듯이, 교육행정학 교육은 행정이론과 실제적 교육현상 중심으로 구성되어 있는데, 좀더 학문적 논리성에 근거하여 학습내용이 보완될 필요가 있다.

이를 위해 첫째, 이론과 실제의 경계를 넘어서고, 미래지향의 비판적 사고를 담을 수 있는 새로운 교육내용 개발이 필요하다. 이는 교육내용과 교수-학습방법이 연동되었을 때 가능하고, 그리고 교육행정학이 가치 지향으로 내용을 재구성할 때 가능하다고 본다. 이를테면, 협력적 교육공동체 실현, 생태주의적 교육행정 패러다임, 프락시스(praxis)⁹⁾ 실현을 위한 실험적 교육내용 개발 등과 같은 교육현장의 문제와 실천을 이론과 결부시킨 교육내용 개발에 과감히 도전할 필요가 있다. 예를 들어, 프락시스에서의 학습은 사회적 활동이고, 학습자들이 그들의 지식을 구성하는 데 능동적인 참여자가 되어야 한다는 특징이 있다(<http://cafe.daum.net/LTE-G/RjTw/17q>). 따라서 프락시스 실현을 위해서는 협력적 교육과정 내용과 운영이 필요하고, 개별적인 학습보다는 협력적인 학습 형태가 강조되며, 교수-학습은 교사와 학생간의 대화적 관계가 강조된다. 미래지향적·비판적 학습문화를 구축하기 위하여 교육행정학의 교육내용과 방법이 프락시스 학습을 참조할 필요가 있다.

둘째, 교육행정학의 학문적 성격과 정체성과 연계한 융합적, 통합적 교육내용을 개발해야 한다. 21세기에는 적용, 분석, 종합, 평가를 포괄하는 통합적이고 융합적인 교육이

9) 프락시스란 이론과 결부된 실천을 의미하는 것(Apple, 2014)으로서, 실천을 하는 데 있어서 이론을 기반하지 않은 단순한 행위와 차별화된 '이론적 실천'의 의미가 강조된 개념임.

필요하다고 한다. 이를 위해 학부수준에서 교육행정학 교육이 이론과 내용 중심에서 벗어나 주제 중심, 집단문제해결 중심의 통합교육내용으로 전환하면 가능하다고 본다. 이와 관련하여 '한국교육행정학회 편(2012)의 한국교육행정학 연구 핸드북'이나 '이종재 외(2012)의 한국교육행정론'의 내용 구성은 참조할 만하다. 그리고 앞서 강의계획서 사례에서 살펴보았듯이, 관점 중심으로 교육행정학을 바라보게 하는 강의내용도 참고할 만하다.

셋째, 이러한 도전적인 교육내용을 개발하고 현실시키기 위해 본 학회가 중심이 되는 것이 필요하다. 이러한 생각은 신현석(2013)이 교육정치학을 학부와 대학원 수준에서 교육과정으로 체계화하는 작업이 필요하다는 주장을 차용한 것이다. 교육정치학과 마찬가지로 교육학과 학부 학생은 물론 교육행정학을 전공하고자 하는 대학원생들에게 일종의 커리큘럼화 된 교육과정을 설계하여 교육행정학 교육의 새로운 교육내용을 개발하는 방안도 생각해 볼 수 있을 것이다.

라. 집단문제해결 중심의 교육방법 개발

앞서 교육행정학의 교육과정을 융합적, 통합적 교육내용으로 개발하고, 운영하기 위해서는 교육행정학 교육에서도 집단연구활동(group project)의 수업방식이 활성화되어야 한다. 이와 아울러 연계, 균형, 포괄을 강조하는 '홀리스틱 교육(holistic education)' 방식¹⁰⁾의 활용도 필요하다고 본다.

마. 교육행정학 교육대상 확대

교육행정학의 교육대상을 일반적으로 학문 후속세대, 예비교사, 교장, 교감 등 교육행정가 등으로 구분하고 있는데, 교육부 및 교육청 담당 직원, 학부모, 시민단체 등까지 확대되어야 한다. 제도적으로 보면 일반행정직이든 전문직이든, 교감 및 교장이든 교육행정학 교육과는 무관하게 신규 임용되고 승진된다. 대학원 교육행정 전공은 마치 교육행정학자만을 양성하는 것으로 비춰져 왔다. 교육행정직 행정분야에서도 1차 시험에서는 교육학 일반이 포함되며, 2차시험에서도 교육행정학은 보이지 않는다. 교장과 교감으

10) holistic education을 교육과정과 연계시키는 전략으로서, 첫째, 변혁적 학습방법(transformative learning)의 도입이다. 이 방법은 학생들의 비판적 사고와 반성적 사고를 개발시키는 것으로, 이를 통해 인간의 고정관념 및 세계관, 관습 등을 변화시킨다. 둘째, 관계(connection)의 개념이 강조된다. 교육에서의 개인 경쟁이나 개인 성적 중심이 아닌 관계와 통합의 삶과 교육을 중시한다. 셋째, 학습을 통해 초학문적 사고(transdisciplinary inquiry)를 강조한다. 초학문적 사고는 학문간의 경계를 제거하고 초월적, 통합적 사고를 의미하는 것으로 교수와 학생간의 관계, 협동을 통해 교육내용과 교수-학습방법을 개발한다(Wikipedia).

로 승진하는 데에 있어서도 교육행정학 교육의 역할은 미약할 뿐만 아니라, 연수(승진) 대상자로 선정된 이후의 연수과정에서도 교육행정학이 차지하는 비중은 미미하다(김병주, 2005). 교육행정학은 교사와 학자만의 양성을 위한 것이 아니라 교육행정가, 교육행정직, 교육시민단체 관련자, 교육 관련 기관 등에서 종사하는 다양한 인재를 양성하기 위한 것임을 자각하고, 이를 위한 교육내용의 다양성과 연계성 실현노력이 요구된다.

V. 나가는 말

교육행정학에 대한 왕성한 연구활동에 비해 교육활동에 대한 학계의 관심이 여전히 기대 이하인 것은 매우 아쉬운 대목이다. 학문분야로서 교육행정학의 영향력이 확대되느냐 여부는 교육행정학 교육의 활성화가 기본 전제이다. 연구와 교육은 상호 상승효과를 가져다 주는 주요 요인이기 때문이다.

교육행정에 대한 일반적인 인식은 ‘통제 중심의 관료적 교육행정’, ‘관리지향적 교육행정’ 등으로 교육행정의 전문성을 인정하지 않고, 교육행정은 교육활동의 수단적 가치만을 중시한다는 인식, 행정경험과 경륜 중시의 교육행정 현장 문화 등의 교육행정에 대한 고정관념이 교육행정학 교육을 경시 혹은 도구적으로 인식하게 만들었다.

이러한 현실인식을 극복하고 교육행정학 교육의 중요성과 필요성을 학계에서 재정립하기 위해서는 교육행정학이 궁극적으로 지향하는 목적과 가치, 교육행정학에서 지향하는 인재상, 교육행정학의 학문적 지형 개편 등에 관해 좀더 심도있는 고민이 필요하다고 생각한다.

여기서는 교육행정학 교육이 내실화되기 위한 과제로서 ‘교육행정학에서 지향하는 독자적 인재상 정립과 핵심 역량 개발’, ‘교육행정학 교육목적의 명료화’, ‘미래지향의 비판적 교육내용으로 학문적 경계 확장’, ‘집단문제해결 중심의 교육방법 개발’, ‘교육행정학 교육대상 확대’ 등의 방안을 제시하였다. 향후 교육행정학 교육 패러다임을 획기적으로 전환시키기 위해 학회 차원에서 지금과 같이 논의 수준이 아닌, 미래지향적인 교육과정 개발과 더불어 다양한 교재 개발을 위한 실질적인 노력이 필요하다고 본다. 진정한 학습은 진실을 발견하는 과정이라는 노암 촘스키의 말을 되새기며 교육행정학 교육이 지향해야 하는 방향을 고민해 본다.

“진정한 학습은 진실의 발견을 통해 이루어집니다..... 따라서 교사의 의무는 학생들이 진실을 발견하도록 도와주는 것이지, 학교에 관한 정책을 입안하고 설계하고 결정하는 부와 권력을 쥔 집단의 정보를 감추고 통찰력을 억누르는 것이 아닙니다(촘스키 지음, 강주현 옮김 (2001, p. 39))”.

참고문헌

- 강영삼(2002). “한국교육행정학의 형성과 발전”. 한국교육행정학 연구의 반성과 발전방향 탐색. 2002년도 한국교육행정학회 연차학술대회 발표집. pp. 35-62.
- 곽영우(2002). **성석 곽영우 교수 정년문집**. 성석 곽영우 교수 정년문집 간행위원회.
- 김병주(2005). “교육행정전공 석·박사 교육과정으로 본 지식기반 : 그 실상과 과제”. 「한국 교육행정학의 지식기반 : 실상과 과제」. 한국교육행정학회 제33차 연차 학술대회 자료집.
- 김병찬(2004). “미국과의 비교 연구를 통한 한국 교직과목 교육행정의 특성 고찰”. **교육행정학연구**, 22(2). 187-214.
- 김병찬(2006). “미국과 한국의 대학원 「교육행정전공」 프로그램 비교 연구”. **교육행정학연구**, 24(4). 124-151.
- 김이경(2012). “교육행정가의 전문성 기반”, 한국교육행정학회 편. **한국교육행정학 연구 핸드북**. 서울: 학지사. pp. 209-237.
- 김용일(2013). “교육정치학과 교육행정학”. 교육정치학의 학문적 외연과 인접학문. 2013년도 한국교육정치학회 정기학술대회 발표논문집. pp. 28-50.
- 김종철(2000). **배우며 가르치며, 외길 반백년**. 도서출판 하우.
- 노암 촘스키(2001). **실패한 교육과 거짓말(MisEducation)**. 강주헌 옮김. 서울: 아침이슬.
- 마이클 애플(2014). **교육은 사회를 바꿀 수 있을까?(Can education change society?)**. 강희룡·김선우·박원순·이형빈 옮김. 서울: 살림터.
- 박선형(2012). “교육행정학 연구의 철학적 기반”, 한국교육행정학회 편. **한국교육행정학 연구 핸드북**. 서울: 학지사. pp. 113-142.
- 박소영(2012). “교육행정의 가치론적 기반”, 한국교육행정학회 편. **한국교육행정학 연구 핸드북**. 서울: 학지사. pp. 167-183.
- 반상진(2014). “교육정치학의 교육 실제”. 「한국교육정치학의 교육, 연구, 현실 참여」. 2014년 한국교육정치학회 20주년 기념 학술대회 발표집.
- 신현석·안선희·가신현·주영효(2014). “교육행정학 연구의 학문지도: 한국교육행정학의 블루오션 탐색”. **한국교육학연구**, 20(2), pp.35-77.
- 신현석·안선희 외(2012). **학습사회의 교육행정 및 교육경영**. 서울: 학지사.
- 윤인재·나민주(2013). “신제도주의에 기반한 국내 교육정책연구의 동향과 과제”. **교육정치학연구**, 20(2), pp. 75~101.
- 이종재·이차영·김용·송경호(2012). **한국교육행정론**. 교육과학사.
- 임연기(2003). “한국 교육행정학의 학문적 특성과 과제”. **교육행정학연구**, 21(1). 331-353.
- 윤정일 외(2010). **교육행정학원론**(제5판). 서울: 학지사.

- 정태범(2002). “한국 교육행정학 연구의 반성과 발전 방향”. 「한국교육행정학 연구의 반성과 발전방향 탐색」. 2002년도 한국교육행정학회 연차학술대회 발표집. pp. 3-32.
- 주삼환(2005). “한국 교육행정학 관련 발간저서로 본 지식기반 : 그 실상과 과제”. 한국 교육행정학의 지식기반 : 실상과 과제. 한국교육행정학회 제33차 연차학술대회 자료집. 99-144.
- 최상덕·김진영·반상진·이강주·이수정·최현영(2011). **21세기 창의적 인재 양성을 위한 교육의 미래전략 연구**(연구보고 RR 2011-01). 한국교육개발원.
- 한국교육행정학회 편(2012). **한국교육행정학 연구 핸드북**. 서울: 학지사.
- 허병기(2003). “한국 교육행정학 연구의 동향과 과제: 연구내용을 중심으로”. **교육행정학연구**, 21(1). 375-396.
- 각 교육학과 홈페이지.
- 각 일반대학원 교육학과 홈페이지.
- 각 교육대학원 홈페이지.

토론

“학부 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및
발전 과제”에 대한 토론

김이경(중앙대)

I. 토론을 시작하며

중앙대학교 사범대학 교육학과 교수, 교육정책·행정 전공!

대학 교원으로서 저의 아이덴티티입니다. 사범대학 소속 교수로서 학부에서 교육학과 학생 대상으로 교육행정학을 가르치거나, 교직과목을 이수하는 학생을 대상으로 교육행정및경영 과목을 가르칩니다.

교육행정학 관련 과목을 학부에서 강의할 때면 무엇을, 어떻게, 왜 가르쳐야 하는가라는 생각이 들 때가 많았습니다. 대학원 강의는 나름 학문 후속세대를 육성한다는 목적이 좀 더 분명한 듯하고, 따라서 대학원생들과 더불어 학문으로서의 교육행정학, 연구대상으로서의 교육행정학적 주제에 접근하는 데 어려움을 덜 느꼈습니다.

그러나 학부에서 교육행정학을 가르칠 때는 매년 다음과 같은 삼중고에 시달려야 했습니다.

첫째, 교육 대상의 특성이 불분명했습니다. 전공 강의를 계획할 때면 교육학과 학생들을 예비교사로 간주해야 할지 망설여졌습니다. 우리 학과 학생들의 진로를 보면, 교직에 진출한 사람은 극소수이고 주로 대기업이나 중소기업, 사교육업체 등에 취직하기 때문에 미래의 교사를 준비시키는 과목으로서 교육행정에 초점을 맞추어 강의 내용을 구성하는 것이 무의미하게 느껴질 때가 많았습니다.

둘째, 강의를 학생들의 눈높이에 맞추기가 어려웠습니다. “교육행정”이라는 용어만으로도 학생들은 딱딱하고 어려운 과목이라고 기겁을 하는데, 시중에 있는 교육행정 교과서들은 학생들의 걱정이 기우가 아님을 증명이라도 하듯이 어려운 이론과 용어들로 가득 차 있습니다.

그리고 셋째, 2008년 이후 임용자는 학부 과목을 영어로 강의해야 한다는 우리 대학 규정에 따라 교육행정학을 영어로 강의하면서 저의 고통은 극에 달합니다. 한국말로 들

어도 어려운 내용을 영어로 듣고, 토론까지 유도하다니... 간혹 눈에 띄는 외국학생이나 외국에서 살다 온 학생들에게는 콩글리쉬를 들킬까 두렵고, 토종 한국 학생들은 과연 강의 내용을 알아들을까 하는 걱정에 노심초사하기는 마찬가지였습니다.

서설이 너무 길었습니다만, 이번 교육행정학회 학술대회가 “교육행정학 교육”을 주제로 삼고, 또 “학부 과정에서의” 교육행정학 교육에 대한 논의의 장을 따로 마련하신 것을 보면서, 제가 겪고 있는 혼란이 저만의 것이 아님을 알게 되었습니다.

이렇게 뜻 깊은 자리에서 일익을 담당하게 해주심에 주최 측에 감사드리고, 특히, 우리나라 학부 과정에서 이루어지는 교육행정학 교육의 현 위치, 문제점, 과제까지를 소상히 밝혀주신 반교수님의 주제발표에 대한 토론을 맡게 되어 큰 영광입니다. 반교수님의 발표문을 읽으면서 공감하고, 제 고민의 원인을 짚어주신 것 같아 답답했던 마음 한 구석이 땀 뚫리기도 했지만, 현상 기저에 있는 원인과 대안에 대하여 좀 더 논의해보고 싶다는 도전감이 생겼습니다.

저는 오늘 이 자리에 저와 같은 생각을 갖고 계신 분이 더 있으리라 짐작하기에, 논의의 장을 열어주신 반교수님 발표문의 핵심을 간략하게 요약하고, 제 경험을 토대로 생각을 보태는 한편, 궁금한 사항에 대하여 추가로 질문하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

II. 발표문의 요지

발표자께서는 그 동안 우리나라에서 교육행정학 교육에 대한 관심과 논의가 부족했다는 인식에서 출발하여, II장에서는 학부 수준에서 교육학과 전공으로서의 교육행정학 교육에 초점을 맞추어, 교육행정학 교육이 지향하는 가치, 인재상, 이론과 실제의 차이를 비판적 관점에서 성찰하면서 다음과 같이 문제를 제기하였습니다.

- 1) 교육행정학 교육이 교육의 본질적 가치보다는 수단적 가치에 몰입되어 교육행정학 교육은 기능적이고 보수적이라는 비판으로부터 자유로울 수 없다.
- 2) 교육행정학 교육을 통하여 육성하고자 하는 인재상이 명확하게 정립되지 못했으며, 대체적으로 관료적, 권위적, 고지식한 이미지로 인식된다.
- 3) 교육행정학의 학문적 정체성 자체가 모호하여 이론과 실천 간에 괴리가 커서 학교 현장 적용가능성이 높지 않다.

III장에서는 교육행정학 교육의 현재 위치와 문제점 분석의 일환으로, 교육학과 설치 및 교육행정학 과목 개설 현황, 교육행정학 과목의 교육내용을 실증적으로 분석, 제시하고 있으며, 핵심 내용은 다음과 같습니다.

- 1) 우리나라 학부 수준에서 사대 및 교대에는 총 49개 교육학과가 설치되어 있고 소속 학생은 5,539명, 교육행정전공 교수는 62명이다.
- 2) 교육학과에 개설된 교과목 가운데 교육행정학 관련 과목은 전체 교과목의 11.5%를 차지한다. 교육행정학 관련 교과목으로는 교육행정, 학교·학급경영, 교육정책론, 장학론, 교육제도와 법, 교육경제학, 고등교육론, 교육조직론, 교육지도성 등이 가장 많이 개설되어 있고, 그 외, 기업교육론, 교육개혁론, 교육재정, 교육정치학 등도 소수의 학교에 개설되어 있다.
- 3) 교육행정학 강의 내용은 대체적으로 관련 이론 이해에 초점을 두고 있고, 학생들은 과제를 통하여 교육행정의 실제 현상이나 정책에 대하여 탐색하며, 학생 평가는 시험 및 개인이나 팀 기반으로 연구활동을 수행하는 방식이 주류를 형성한다.

IV장에서는 이상에서 분석한 내용을 토대로 교육행정학 교육의 한계를 다음과 같은 7개로 정리하고 있습니다.

- 1) 교육행정학 교육은 이론 중심으로 진행되어 현장과의 연계가 취약하다.
- 2) 교육행정학 교육 내용은 교재나 용어 면에서 어렵고 경직되어 있다.
- 3) 교육행정학 교육 내용은 기능적, 보수적인 경향이 강하다.
- 4) 교육행정학 강의 내용에 연구 결과가 잘 반영되지 못하고 있다.
- 5) 교육학과 학부, 교직과정, 교육대학원, 일반대학원의 교육 대상자의 특성 및 교육 목적에 따른 차별화된 교육을 제공하지 못한다.
- 6) 교육행정학 교육에 대한 공감대 형성이 미흡하다.
- 7) 교육행정학의 지식 구조가 복잡하고 범위가 방대하여 학부 수준에서 모든 것을 다루는 데는 한계가 있다.

발표자께서는 이상 제시한 문제점과 한계를 극복하고, 교육행정학 교육의 내실화를 위한 과제로 1) 교육행정학이 지향하는 독자적 인재상 정립과 핵심 역량 개발, 2) 교육행정학 교육목적의 명료화, 3) 미래지향적인 비판적 교육내용으로 학문적 경계의 확장, 4) 교육행정학 교육과정을 보다 융합적 관점에서 재조직화하고 집단 문제해결 중심의 교육방법 개발, 5) 교육행정학 교육대상 확대 등 다섯 가지를 제안하였습니다. 이를 통

해서 교육행정학 교육의 활성화를 기대할 수 있고, 아울러 학문분야로서 교육행정학의 영향력도 확대될 수 있을 것으로 내다보았습니다.

III. 발표문을 토대로 한 몇 가지 질문

대학 교수의 본분이 교육과 연구, 그리고 봉사라는 것은 모두가 아는 사실입니다. 그 가운데 요즘 들어 부쩍 교육이 강조되는 것 같습니다. '학부교육역량강화사업'이나 '학부 교육선진화 선도대학사업(ACE)' 등 교육에 초점을 맞추어 정부가 대학을 평가하고 재정을 지원하는 사업도 덩달아 많아진 것 같습니다.

이런 시점에 교육행정학 "교육"이 학부 수준에서 어떻게 이루어지고 있고, 어떤 문제와 한계점을 노정하고 있으며, 앞으로 어떤 방향으로 나아가야 하는가를 실증적으로 정리해서 보여주는 반교수님의 발표문은 학부에서 교육행정학을 가르치는 교수자들이 자신의 실천행위를 비추어 보고, 반성적으로 고찰해 볼 수 있는 귀중한 틀을 제공해 주었다는 데 큰 의의가 있습니다.

반교수님께서 지적하신 문제점과 한계에 전적으로 공감하고 동의하면서, 왜 그런 현상이 발생하고 있을까... 원인에 대한 저의 생각을 나누면서 발표자의 생각을 여쭙고 싶습니다.

저의 첫 번째 질문은 이러한 현상의 원인과 관련하여, 교육을 실시하는 교수자의 특성과 피교육자인 학생들의 특성이 상호 결합되어 작용하는 원인으로, 학부 수준에서 교육행정학 관련 과목이 예비교사들을 교직 입직에 대비하여 준비시키는 과목이라는 인식이 턱없이 부족한 현상과 관련됩니다.

교과교육학 전공 교수자들과 달리, 교육행정학 전공 교수자들에 대해서는 교육보다는 연구(특히, 정책연구) 및 각종 평가에 대한 요구가 많고, 따라서 교수자로서의 정체성이 다소 취약합니다.

거기에, 예비교사들의 낮은 임용율은 교직에 대비하여 보다 실천적 관점에서 교육행정학을 가르쳐야 한다는 필요성에 대한 인식도 저하시킵니다. 학생들은 교사가 되겠다는 꿈을 꾸면서 교육학과에 입학하지만, 임용의 어려움을 알게 된 후 일부는 계속 도전하지만 많은 학생들은 취업 준비로 방향을 전환합니다. 학생들은 일종의 보험처럼 교사 자격증을 취득하려는 욕구는 있지만, 교육행정학 과목의 내용이 자신의 미래, 진로에 어떤 도움을 줄 수 있다는 점에 대해서는 회의적입니다.

이런 딜레마 상황에서 학부 수준의 교육 대상자를 예비교사로 간주하면서 학교에 초점을 맞추어 교육행정학 교육내용을 구성하고 가르쳐야 할지, 아니면, 타 직종으로의 사

54 ❖ 한국에서 교육행정학 교육에 대한 성찰과 과제

회 진출을 염두에 두면서, 좀 더 포괄적인 내용을 가르쳐야 할지 판단이 서지 않습니다. 이에 대한 발표자의 고견을 듣고 싶습니다.

저의 두 번째 질문은 첫 번째 질문과 연동되는 것으로, 학부 수준에서 교육행정학의 내용 구성에 관한 것입니다. 이미 발표자께서 문제점으로도 지적하고, 수업방식과 관련된 대안도 제시하셨지만, 어떤 내용에 초점을 맞추어야 하는가에 대한 생각을 추가적으로 듣고 싶습니다.

개인적으로 궁금하여 미국 아이오와대학과 버지니아대학의 중등 교사 양성 교직과정 필수과목을 웹사이트에서 열람하여 조사 한 다음 결과에서 드러나듯이, 교육행정이라는 과목 대신, 학급경영, 학급 내 갈등관리와 같이 상당히 실용적인 과목이 개설되어 있습니다(밑줄 참조).

우리 한국적 상황에서 학부 수준에서 교육행정학 교육을 내실화한다는 관점에서 볼 때, 지금과 같이 이론 및 다양한 분야를 커버하는 것이 맞다고 보시는지요? 특히, 해당 과목이 교사자격증 취득을 위한 필수과목일 경우에 어떻게 하는 것이 좋을지 교수님의 생각을 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

[Univ. of Iowa와 학부 중등과정 교직과목(수학교육과의 예)]

Educational Psychology and Measurement (교육 심리 측정, 3학점).
Human Relations for the Classroom Teacher (교실 수업교사를 위한 인간관계, 3학점).
Orientation to Secondary Education (중등교육 오리엔테이션, 1학점).
Teaching Reading in Secondary Content Areas (중등 교과 영역의 독서 지도 2학점)
Technology in the Classroom (교실에서의 테크놀로지, 2학점).
Foundations of Education (교육의 기초, 3학점)
Secondary Classroom Management (중등 학급 경영, 2-3학점)
Foundations of Special Education (특수교육의 기초, 3학점)

[Univ. of Virginia의 학부 중등과정 교직과목 (공통과정)]

Learning and Development (학습과 발달, 3학점)
Introduction to Educational Technology (교육 공학 기초, 2학점)
The Exceptional Learner (예외학생 지도, 3학점)
Curriculum and Instruction (교육과정과 교수법, 2학점)

Secondary Instruction and Assessment (중등 교수법과 평가, 2학점)

Field Experience (현장 경험, 2학점)

Teaching Associateship (교생 실습, 12학점)

Classroom Management and Conflict Resolution (학급경영과 갈등관리, 1학점)

Contemporary Education Issues (최근 교육 이슈, 3학점)

Field Project (현장 연구, 3학점)

토론

“학부 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제”에 대한 토론

나민주(충북대)

반상진 교수님께서서는 교육행정학 교육의 현황과 문제점을 분석하고 이를 토대로 학부(학사학위) 과정에서 교육행정학 교육을 내실화하기 위한 방안을 제언하였다. 좀더 구체적으로 보면, II장에서는 교육행정학 교육이 극복해야 할 문제를 지향가치, 인재상, 이론과 실제의 관계를 중심으로 검토하고, III장에서 교육행정학 교육의 현 위치와 문제점을 교육학과 설치 및 교육행정학 개설 현황, 교육행정학 교육내용을 수집한 자료를 토대로 분석한 뒤, IV. 교육행정학 교육의 내실화를 위한 과제로 독자적 인재상 정립과 핵심역량 개발, 교육목적의 명료화, 학문적 경계 확장, 집단문제해결중심의 교육방법 개발, 교육대상의 확대 등을 제안하였다.

발표문의 세부적인 내용은 물론 목차 구성에서도 반 교수님의 교육관과 학자로서의 철학을 느낄 수 있었고, 평소 학생지도를 위해 진력하시는 모습을 떠올릴 수 있었다. 발표문 전반에서 이론과 실제, 철학적 논의와 실증적 자료 간의 균형과 통합적 논의를 추구하면서, 가치, 인재상, 이론과 실제와 같은 근본 질문에서 출발하여 현실의 문제를 분석하고 대안을 탐색하신 발제자의 노고에 감사드린다. 발제자께서 제시하신 문제 인식, 현황 분석, 그리고 제시된 제안들에 대해서는 이견이 없으므로 이러한 귀중한 발표를 어떻게 하면 실현 혹은 실행할 수 있을지의 관점에서 몇 가지 보충적인 질문과 의견을 제시하기로 한다.

1. 학사과정 교육행정학의 교육대상은 누구인가? 발제자께서는 일반적으로 교육대상을 학자(학문후속세대), 예비교사, 교육행정가로 상정하고 있는 것으로 분석하고, 교육부 및 교육청 담당직원, 교육시민단체 관련자, 교육관련기관 종사자 등으로 다양화할 것을 제언하였다. 전적으로 동감하는 내용이고, 교육행정직은 물론 대학직원(입학사정관)을 핵심 교육대상으로 상정할 필요가 있을 것으로 본다. 다만, 이러

한 다양한 유형의 교육대상을 한 대학에서 모두 교육할 것인지, 대학별로 특성화를 추구할 것인지 등에 관해서는 좀더 논의가 필요하고, 교육대상별로 인구규모와 교육수요를 체계적으로 분석해야 할 것이다.

2. 인재상 정립, 핵심역량 개발을 위해서는 학생들의 진로를 고려할 필요가 있다. 현실적으로 한 개의 교육학과에서 위에서 언급한 모든 교육대상을 아우르는 인재상과 핵심역량을 구체화하는 데는 한계가 있을 것이므로 해당학과별로 최근 몇 년간 학생들의 진로와 앞으로 학과의 발전계획을 고려하여 핵심적인 학생진로를 설정한 뒤 인재상과 핵심역량을 구체화할 필요가 있다. 또한 교육행정학 교육에서 지향해야 할 인재상, 핵심역량과 관련해서는 모든 대학(교육학과)의 공통기준과 대학별 독자적 기준이 있을 것이므로 이에 관한 심화된 논의가 필요할 것이다.
3. 교육내용(교과명, 교재)과 관련된 전국적인 표준을 설정할 것인가? 모든 교육학과의 교육행정학 과목에서 추구해야 할 공통적인 인재상과 핵심역량이 정해진다면, 핵심과목(예컨대 교육행정학)의 교육내용 표준안 마련도 가능할 것이다. 교재 개발도 가능하나, 대학별(설립별, 사범대학 혹은 교육대학)로 인재상과 학생 진로에 차이가 있을 것이므로 교수요목보다는 핵심역량의 형태로 표준모형을 구체화하는 것이 더 현실적일 것이다.
4. 대학별 교육학과의 교육행정학 분야 교수요원의 인구규모를 고려할 필요가 있다. 국내는 물론 미국의 사례(김병찬, 2006)에서 보듯이 교육행정학 분야에서 개설되는 과목과 교육내용은 그 대학 교육행정학 전공교수가 몇 명인지, 어떤 교수가 있는지에 따라 달라질 수밖에 없다. 일반적으로 교육행정학 교수가 최대 3명을 넘기 어려운 국내 상황에서 교육행정학 과목 수를 확대하는 데는 한계가 있다. 따라서 대학원과정은 물론 학사과정에서도 지역별로 대학간 협력과 연계를 확대방안을 모색할 필요가 있다. 또, 동일 대학 내에서도 타 학과의 연계를 강화해야 할 것이다. 예컨대 법학, 경영학, 행정학, 경제학, 사회학, 통계학 등 해당학과의 학생진로와 관련된 교과(과목)를 개설중인 학과(교수)들과 협의하여 전공인정과목, 복수전공, 연계전공 등의 통로를 마련할 수 있다.
5. 더 나아가 학사과정 교육행정학 교육에 관한 논의범위를 학과(교육학과)로 한정하기보다는 교육대상에 따라 그 존재형식을 학과, 전공, 트랙, 교과 등으로 다양화할 필요도 있다. 현재 각 대학에서 추진중인 구조개혁방안을 보면, 상당수 학과들은

통폐합이라는 전통적인 형태보다는 학과내 트랙, 세부전공을 중심으로, 융합교육, 심화교육, 특성화교육을 위해서 다양한 교육형식을 시도하고 있다. 학사과정 교육행정학 교육에서도 교육학과내 과목 개설이라는 전통적인 논의형식에서 벗어나 학과(대학)별 상황과 특수성을 반영하여 교육행정학 교육단위의 다양화를 모색할 수 있을 것으로 본다.

6. 교육방법 측면에서는 교과는 물론 비교과 측면에서 논의도 추가할 필요가 있다. 교육행정학에서 추구하는 인재상을 구현하고 핵심역량을 강화하기 위해서는 전공과목의 교수-학습 이외에 인턴십, 멘토링, 현장실습, 현장학습 등도 중요할 것이다. 이를 위해서는 국내 대학간 교류, 국내외 기관과 협력, 해외 기관과 연계가 활성화될 필요가 있다. 참고로 최근 몇 년간 우리 학과에서는 졸업생 가운데 교육행정직으로 진출하는 그리고 진출하려는 학생들이 점증하고 있어서 해당 시험준비와, 교육행정직으로서의 역량강화를 위한 교육방안을 고심중에 있다. 시험준비과정 안내 자료를 만들어 배포하였고, 교육행정 동아리를 통해 학생간 멘토링이 주효한 것으로 보고 교과활동은 물론 비교과활동을 강화해왔다.
7. 앞으로 교육행정학 교육이 활성화되기 위해서는 우리 학회의 역할이 가장 중요할 것이다. 교육목적, 인재상, 핵심역량, 교육내용, 교육방법 등에 관한 학회 회원간 논의와 협력이 강화되어야 할 것이고, 이를 정리할 수 있는 특별위원회와 같은 조직을 구성·운영할 필요도 있다. 가칭 (교육행정학) 교육특별위원회를 통해 학회 차원에서 이번 학술대회의 논의 결과를 종합하여 행동계획을 구체화(보고서 혹은 표준안)할 것으로 기대하면서 발제문에 대한 보론을 마치고자 한다.

2주제

대학원과정의 의미와 학문탐구의 장을 구축하기 위한 담론

– 반성과 제언 –

발표: 신정철(서울대)

토론: 고장완(성균관대)

남수경(강원대)

【2주제】

**대학원과정의 의미와 학문탐구의 장을 구축하기 위한 담론
- 반성과 제언 -**

신정철(서울대)

1. 들어가며

본 논의는 현재 우리나라 대학원에서 진행되고 있는 학문후속세대 양성을 위한 일반 대학원 교육학행정학 전공 과정을 되돌아보고, 나름대로 그 해소책을 고민해 보기 위한 것이다. 이러한 논의는 대학원교육에 대한 근본적인 질문과 교육행정학 분야를 포함한 사회과학분야의 학문 탐구에 대한 진지한 고민에서 출발한다. 또한 교육행정학을 탐구함에 있어 한국의 사회적 맥락을 어떻게 반영하여야 할 것인가에 대한 고민도 포함되어 있다. 아래의 발표 내용은 발표자가 그 동안 대학원에서 학문후속세대 양성을 하면서 고민해 본 내용들을 정리해 보고, 나름대로의 의견을 제시하는 수준에서 준비한 것이다. 특히 많은 부분들은 발표자가 학문 탐구와 학문후속세대를 가르치면서 겪은 시행착오와 반성들을 담고 있다. 발표자는 이러한 경험들을 미래의 대학원 교육에 대하여 고민하고 있는 교육행정학회 회원들, 그리고 우리의 희망인 학문후속세대들과 함께 나누고자 한다.

2. 박사학위의 사회적 의미

2.1. 학문적 완성자 혹은 출발자?

먼저 대학원의 석사 혹은 박사 학위의 의미에 대하여 고민해 볼 필요가 있다. 교수들이 대학원 과정을 통하여 양성하고자 하는 석사 혹은 박사 학위에 대하여 어떤 의미를 부여하느냐에 따라서, 현행 대학원 과정에 부여하는 의미가 달라지고 나아가 앞으로 대학원과정을 개선하는 방안에 대한 논의도 달라지기 때문이다. 대학원의 석사 학위 과정은 대체적으로 해당 전공의 지식을 “연구하는 틀”을 이용하여 “이론적·실천적” 문제를

탐색하는 수준에서 교육하고, 그 결과물로 석사 학위 논문을 쓰고 학위를 취득하는 과정으로 이루어진다. 물론, 석사 학위 논문 중에서 아주 뛰어난 논문들이 있겠지만, 해당 학문 분야의 심층적인 지식을 탐구한 결과로 학위를 취득했다고 보기는 어렵다. 이러한 기대는 주로 박사 학위 과정을 통하여 충족된다. 그렇다면 박사 학위에는 어떠한 의미를 부여할 수 있을 것인가?

과거에 우리는 박사 학위에 대해 해당 학문의 심오한 지식을 탐구하여 취득한 것으로 여겼다. 그러나 오늘날처럼 박사 후 연구원(post-doc)이 보편화된 상황에서 생각해 보면 박사 학위 그 자체에 심오한 학문적 깊이가 있다고 보기는 어렵지 않나 생각한다. 박사 학위는 독립된 연구자로서 타인의 지도를 받지 않고 혼자서 연구할 수 있다는 의미 정도로 이해하는 것이 더 현실적일 것이다. 즉 박사 학위는 해당 전공 분야의 학문을 완성한 사람에게 수여하는 것이 아니라, 혼자서 연구할 수 있는 준비가 된 사람에게 수여한다고 보면 될 것이다. 이러한 관점으로 보면, 박사 학위는 학문의 완성자가 아니라 학문의 입문자에게 수여하는 학위라는 뜻이다. 이것은 학자들의 인생을 하나의 학술적 경력 발전(academic career development) 과정에 비추어 볼 때 그 의미가 더 잘 드러난다.

박사 학위를 취득한 이후 신규 박사들은 주로 자신의 학위 논문 혹은 학위 논문에서 다룬 주제들을 중심으로 후속 연구를 한다. 다시 말하면 자신의 박사 학위 논문을 바탕으로 연구를 심화 혹은 확대하여 자신의 연구 영역을 개척한다. 이러한 과정은 대체적으로 조교수 임용 후 부교수 초임에 이르기까지 지속된다. 부교수 이후에는 자신의 박사 학위 논문 주제와는 좀 다른 주제들을 탐색하고, 새로운 연구의 지평을 열어가려는 경향이 있다. 이러한 특징들은 조교수에 임용되기 위하여, 그리고 조교수에 임용된 이후에는 부교수로 승진하기 위하여 주로 논문의 양적인 성과를 높이기 위하여 노력하기 때문에 나타난다. 이러한 현상은 우리나라는 물론, 미국의 교수들도 유사한 패턴을 밟아 나간다. 이런 점들을 고려해 보면, 대체적으로 부교수 중간 정도의 경륜이 쌓여야 어느 정도 실제적으로 독립적인 연구자로 성장한다고 보면 될 것이다.

신규 박사 학위 취득자들의 경우 자신의 박사 학위를 마치 학문의 완성으로 생각하는 사례가 간혹 있다. 예를 들어 보자. 미국에서 박사 학위를 취득한 사람들 중 상당수가 학위 논문이 통과된 후 곧바로 귀국한다. 그에 비하여 미국 대학들은 박사 학위 논문 통과를 전후로 겪는 또 다른 과정을 통하여 “진정한” 박사로서 성숙해 가는 과정이 있다. 예를 들면, 박사 논문 심사를 전후해서 박사 학위 취득 후 근무할 직장을 찾기 위하여 많은 시간을 보낸다. 자신의 이력서(Curriculum Vita)를 만드는 연습을 하고, 자신의 말아

서 할 수 있는 강의의 교수요목을 작성해 보고, 또한 연구비를 신청하는 제안서를 작성해 보고, 자신의 학위 논문을 바탕으로 학술 논문을 작성하는 등 많은 일들을 경험하게 된다. 사실은 이러한 경험들은 자신이 코스웍(course work)을 하고, 학위 논문을 준비하는 과정과는 별개의 과정이다. 지도교수와와의 진정한 인간관계는 바로 이 시점에서 새롭게 형성되며, 자신의 학문 분야에 맞는 사회화가 심층적으로 이루어지는 시기이다.

안타깝게도 많은 박사 학위 소지자들이 이러한 경험을 하지 못한다. 대부분 자신의 학위 논문에만 매달리다 졸업하기 때문이다. 이들은 학생의 신분에서 곧바로 연구자 혹은 교육자의 신분으로 탈바꿈한다. 또 한 가지 외국 박사 학위 취득자들이 간과하는 중요한 사실이 있다. 외국 대학의 교수들은 자신의 박사 학생과 미팅을 할 때(주로 첫 미팅에 물어본다), 박사 학위를 취득한 이후 무엇을 할 것인가 물어본다. 이때 대부분의 한국 사람들은 대체적으로 학위 취득 후 귀국할 예정이라고 답한다. 이러한 대답의 이면에는 나는 졸업한 후 한국으로 돌아갈 것이니 빨리 졸업시켜 달라고 암시하고 있는 것이다. 발표자의 경우에도 같은 대답을 했던 기억이 난다. 미국 교수들은 이런 박사 과정 학생에 대하여 별다른 부담을 느끼지 않는다. 그 학생은 학위 취득 후 귀국할 것이기 때문에 그 학생의 박사로서의 충분한 학문적·사회적 소양을 쌓게 하여야 할 부담이 없는 것이다. 그러나 그 학생이 박사 학위 취득 후 자국에 머물며 학술 활동을 할 계획이라고 밝힌다면, 지도교수는 훨씬 부담을 느끼고, 그 학생에게 학자로서 그 사회에서 생존하기 위해 필요한 많은 것들(수업시간에는 가르치기 어려운)을 가르친다.

발표자가 이러한 논의를 하는 이유는 간단하다. 우리나라에서 대부분의 대학원 과정 특히 박사 학위 과정 교육은 주로 외국에서 학위를 받은 교수들의 비중이 높은 소위 상위권 대학들에서 이루어진다. 이들 대학에 재직하고 있는 교수들의 경우 박사 학위 논문 심사 이후 학자로서 사회화 과정을 완성하지 않은 상태에서 귀국하는 사례가 적지 않은 것이 현실이다. 설사 미국 대학에서 조교수 혹은 부교수 초임의 경험을 갖고 귀국하는 경우에도 독립된 학자로서 자신의 연구 주제를 발전시키지 못한 상황에서 귀국하여, 국내 대학의 교수로 자리 잡는 사례가 많다. 이것은 비단 미국에 국한되는 것이 아니다. 유럽의 대학교수들은 박사 학위 취득 후 약 6-7년 동안 연구 과정(흔히 habilitation이라고 불린다)을 통하여 엄격한 심사를 통하여 교수가 된다 (물론 이러한 제도는 현재 많이 바뀐 상태이지만, 이러한 제도의 유산이 곳곳에 남아있다). 이러한 상황을 감안하면, 많은 우리나라 학자들의 경우 학자로서 필요한 사회화가 부분적으로 이루어진 상태에서 학자로서의 경력을 시작했다고 보아도 과언은 아닐 것이다.

상황이 이러하기 때문에 우리나라에 수많은 외국 대학의 박사학위자들이 있음에도 우수한 우리 학생들이 박사 학위를 취득하기 위하여 계속해서 외국(특히 미국)대학에 유학하고, 그들이 귀국한 후에 그 제자들은 또다시 유학의 장도에 오르는 과정을 반복하는 것이다. 이러한 고뇌는 해외 유학 첫 세대들도 가졌던 문제의식이고, 오늘날까지 지속적으로 해결되지 못하고 있다 (참고로 정범모 「학문의 조건」 (2006)에 보면 이러한 고뇌들이 잘 나타나 있다). 결국 우리나라 대학들은 석사 학위 수준의 교육을 잘 시켜서 외국 대학으로 내보내고, 외국대학에서 박사 학위를 취득한 분들은 다시 그 제자들을 외국 대학에 유학시키는 순환의 고리를 끊지 못하는 것이다. 이런 맥락에서 보면, 앞으로 박사 학위에 교육에 필요한 핵심적인 과제의 하나는 어쩌면 박사 학위에 필요한 적정한 사회화 과정이 아닌가 싶다.

2.2. 학자 혹은 실천적 연구자?

대학의 박사 학위 취득자는 “학자”, “교육자”, “연구자” 혹은 “전문가” 중에서 어떤 유형에 속할까? 이 질문은 개인이 박사 학위를 취득하고 지속적인 자기 연마, 연구, 인격 수양 등을 통하여 성장해 가는 과정과 관계가 깊다고 생각한다. 박사 학위를 취득한 직후에는 아무래도 해당 분야의 전문지식이 많은 “전문가”에 해당 될 것이다. 전문가 이후에는 자신이 관심을 가진 사물과 현상에 대하여 독자적으로 탐구할 수 있는 “연구자”가 될 것이다. 전문가와 연구자의 차이점은 전문가는 자신의 분야에서 남들이 연구해 놓은 지식을 이해하고 활용하는 수준이면 충분하기 때문에 자기 스스로 새로운 지식을 만들어 내기 위해 연구를 하지 않아도 된다는 점이다. 연구자들 중의 일부는 많은 교육적 고민을 통하여 자신의 뚜렷한 교육관을 갖추고 이를 토대로 학생들을 가르치는 “교육자”에 이르게 된다. 교육자들 중에 일부는 인간과 삶, 인간 사회, 우주와 사물 등에 대하여 폭넓게 고민하고 이를 체계적인 지식의 체계로 발전시키고자 하는 “학자”가 된다.

대학에서 박사 학위를 받는다는 것은 이들 네 단계의 그룹 중에서 전문가 혹은 연구자의 범주에 속할 가능성이 높다. 자신이 공부한 박사 학위 과정에서 새로운 지식을 만들어 내는 “연구”에 역점을 두게 될 경우 주로 연구자의 범주에 속하게 되고, 연구된 지식을 가르치기는 하지만 주로 남들이 생산해 놓은 지식의 학습에 역점을 두게 된다면 전문가의 수준에 머물게 될 것이다. 과거 우리나라의 대학들은 자신의 전공 분야에 대한 지식이 많은 “전문가” 양성에 역점을 두었으나, 오늘날에는 대학들이 연구 기능을 강조하면서 “연구자”들을 많이 배출하는 경향이다. 지식사회의 발전에 따른 당연한 귀

결이라고 본다. 특히 우리나라에서도 각종 국책연구소들이 활발히 설립되어 연구 활동이 활성화되면서 연구자에 대한 사회적 수요는 급격히 늘어났다.

전문가들은 주로 순수 혹은 응용 연구를 통하여 새로운 지식을 만들어내기 보다는 주로 현실적인 사회 문제에 깊숙이 개입하여 자신의 전문성을 통하여 그 해결책을 찾아내고자 노력한다. 그렇기 때문에 전문가들은 주로 실천형 박사들인 경우가 많다. 예를 들면, 정부 공무원들 중에서 박사 학위 소지자들은 주로 전문가의 범주에 들어간다고 보면 될 것이다. 이들은 순수 혹은 응용 연구를 수행하는 능력보다는 실천적인 정책 개발 등에 관심이 많다. 연구소에 근무하는 박사 학위 소지자들은 연구를 선호하지만, 본인이 교육자로서의 기회를 갖지 못했거나 혹은 교육 활동 그 자체보다는 연구 활동에 관심이 많은 경우이다. 이공계열의 경우 연구를 선호하는 박사들이 대학으로 옮기기 보다는 연구소가 제공하는 좋은 연구 조건에 만족하여 대학으로 옮기는 것을 꺼리는 사례들이 있다. 이러한 분들은 교육자라기보다는 연구자의 범주에 속한다. 교육자들은 새로운 지식의 생산과 더불어 자신이 생산한 지식을 활용하여 학문후속세대 양성에 열중한다. 이러한 유형의 박사들을 교육자로 분류할 수 있을 것이다. 교육자들 중의 일부(주로 경험이 많은 교육자들)는 단순히 자신의 “전공 분야”에 대한 연구에 국한되지 않고, 인류와 사회에 대한 폭넓은 이해와 통찰을 바탕으로 지식을 체계화하고, 인류의 행복과 발전을 위한 새로운 지식을 만들어 내며, 이를 통하여 학문후속세대를 양성하게 된다. 이들을 “학자”라고 부를 수 있다.

그렇다면 대학의 박사 학위 과정은 주로 어디에 역점을 두어야 할 것인가? 연구중심 대학의 박사 학위 과정은 주로 연구자의 양성에 초점을 두는 경향이고, 박사 학위 과정이 있으나 연구 기능이 덜 활성화된 대학들의 경우에는 주로 전문가의 양성에 초점을 두게 될 것이다. 그러나 우리나라 대학들은 박사 과정 학생들을 미래의 교육자로 간주하고 이들을 어떻게 미래의 교육자로 성장시킬지에 대한 관심은 적은 듯하다. 예를 들면 박사 학위 과정 학생들이 어떠한 교육관을 가져야 하고, 어떻게 교육과정을 구성하며, 어떠한 학습 지도를 해야 하는지 하는 등을 모두 학생 개인에게 맡기고, 대학의 교육과정으로 반영하지는 않고 있다. 우리나라 대학은 전체 교수 중에서 박사 학위 소지자의 비율이 세계적으로 가장 높다. 그러나 안타깝게도 우리나라 대학에서 교수들은 상당히 낡은 강의법을 주로 사용하고, 학생들의 지적 호기심을 끌어낼 수 있는 다양한 교수법을 활용하는 경우는 드물다는 지적이 있다.

나아가 교수는 많되, 진정한 학자는 찾아보기 어렵다는 비판이 학계 안팎에서 나온다.

특히 우리나라와 같이 전공 간에 담벼락을 높이 쌓고, 전공 내에서 학문의 자가발전이 이루어지며, 교수의 채용에 있어서 전공 일치도를 엄격하게 심사하는 현실의 벽 앞에서 폭 넓은 학문 분야를 아우를 수 있는 학자의 탄생을 기대하는 것 자체가 이상할 정도다. 대학의 박사 학위 과정을 통하여 이러한 학자로서의 성장에 필요한 밑바탕이 되는 훈련이 필요하다. 다양한 학문을 접할 수 있는 기회를 주도록 프로그램을 설계하고, 서로 다른 관점과 이론들을 개방적으로 수용하며, 자신의 생각을 유연하게 바꿀 수 있도록 지적인 훈련을 해야 한다. 진정한 학자의 양성은 이러한 훈련 과정이 없이 정부가 막대한 연구비를 투입하여 융합연구를 늘린다고 해결될 문제가 아니다. 오욱환은 2009년 교육학회 뉴스레터에서 「학문을 직업으로 삼으려는 젊은 학자들을 위하여」라는 칼럼에서 “좋은 교수”(이 글에서는 “좋은 학자”라는 의미와 동일한 의미로 사용함)는 누구인가에 대한 흥미로운 제안을 하고 있다.

3. 사회과학 탐구와 사회적 맥락

3.1. 사회과학 탐구와 사회적 맥락

학문후속세대를 양성하기 위한 대학원 교육의 핵심적인 과제는 과연 우리나라 대학들이 대학원생들을 가르칠 수 있는 이론과 연구 성과물들이 있는가 하는 것이다. 우리나라 대학원생들을 교육하면서 언제까지 외국의 교재나 이론을 그대로 답습해서 가르칠 수는 없는 노릇이다. 교육행정학이 소속한 사회과학 분야는 이러한 요구가 더욱 절실하다. 우리 현실에 바탕을 두지 못한 학문 탐구 혹은 외국에서 연구된 이론이나 연구 성과들을 그대로 대학원생들에게 가르친다는 것은 어찌면 교육행정학 이론이라는 명목으로 현실을 오도하고(이론은 현실을 들여다보는 창이다), 학문후속세대들이 외국의 학문 탐구를 맹신하여 결과적으로 학문적으로 외국에 예속되는 결과를 초래할 수 있기 때문이다. 이러한 주장은 단순히 “우리 것이 좋은 것이다”라는 감정적 호소가 아니다.

우리나라 사회과학 탐구의 이론적·방법적 지주가 되고 있는 미국의 학문 사회도 처음에는 독일 등 유럽의 학문을 수입하여 출발했다는 점이다. 그러나 미국 사회를 바탕으로 한 탐구가 점차적으로 늘어나면서 결국은 유럽 사회과학에 대한 예속을 탈피하여 현재 세계 사회과학 연구의 맹주 자리를 차지하고 있다. 유럽 사회과학 탐구의 장점, 특히 유럽 대륙의 사회과학 탐구는 풍부한 이론적 논의를 바탕으로 폭넓은 사유를 발전시켜왔다. 그러나 미국의 사회과학 탐구는 19세기 미국 사회에 외국 이민자들이 급증하여

미국 사회가 복잡해지면서 미국 “사회”에 대한 심층적인 연구가 발전한 것과 맥을 함께 한다. 여기에 분권화된 사회 체제 속에서 국가의 역할이 최소화되고, 자본주의가 극도로 발전하면서 이를 지탱할 수 있는 이론적 토대로서 경제학, 경영학 등 사회과학이 꽃을 피웠다고 할 수 있다. 특히 1960년대를 거치면서 사회계층 간, 인종 간 차별에 대한 논의가 활발히 전개되면서 사회학을 포함한 사회과학 전반이 급속도로 발전했다.

흔히 사회과학자들 사이에서 미국의 이론과 연구 성과를 우리나라를 비롯한 타 국가에 도입할 때 별다른 비판 없이 수용하는 경우가 많다. 그러나 미국에서 제기된 이론 혹은 미국 학자들이 이룩한 연구 성과들은 철저히 미국 사회를 바탕으로 한다는 점을 간과해서는 안 된다. 사회과학 탐구를 하면서 흔히들 제기하는 핵심적인 질문들 중의 하나는 “일반화(generalizability)”에 관한 질문이다. 즉 하나의 연구에서 발견된 사실을 전체 모집단(population)에 일반화할 수 있는가 하는 것이다. 예를 들면, 많은 연구들이 특정한 지역(county) 혹은 넓게는 주(state)를 대상으로 연구해서 그 결과를 국가 전체적으로 일반화하는데 관심이 있다. 미국은 주(state)별로 정책을 달리하고 있고, 자세히 살펴보면 주 내에서도 카운티(county)별로 많은 차이가 있다. 기본적으로 초기의 미국 사회는 주 혹은 연방정부에서 출범한 사회가 아니라 지역사회(local community)에서부터 발달했기 때문에 자연스럽게 나타나는 현상이다.

미국 연구자들은 자신들의 연구 결과가 서로 맥락이 크게 다른 국가에 일반화하는 문제에는 거의 관심이 없고, 또한 사회적 맥락이 다른 연구 상황에 관해서는 애당초 이들의 연구 질문이 아니다. 미국 연구자들의 모집단(population)은 그 범위를 아무리 넓게 삼아도 미국 사회이지 다른 국가까지 확대한 것은 아니다. 그럼에도 미국에서 제기된 이론 혹은 연구 결과들을 마치 다른 나라에도 그대로 적용될 수 있는 이론인 것으로 오해하는 것은 학문 탐구에 있어서 심각한 오류를 가져온다. 사회과학 이론을 크게 거대이론(grand theory), 중범위 이론(middle range theory), 작은 틀의 이론(substantive theory)으로 구분할 때, 거대이론의 경우 사회 현상 일반을 설명하는 이론들이기 때문에 다른 사회의 현상을 설명하는데 상당히 유용할 수 있다. 그러나 중범위 이론 혹은 소규모 이론들은 다른 사회 현상을 설명하는데 그 설명력이 현격히 떨어진다. 그러나 안타깝게도 대부분의 사회과학이론들은 중범위 혹은 소규모 이론들이다. 결국 우리는 현실을 설명해 주지 못하는 이론들을 빌려서 우리 현실을 설명하는 우를 계속 범하고 있는 것이다. 이러한 현상은 사회과학 전반에 걸쳐 나타나고 있다. 참고로 언론학분야에서 이러한 분석을 시도한 강명구의 「어떤 학자와 교수를 키울 것인가: 대학평가와 지식생산」(2014)을 읽어보기 바란다.

흔히들 사회과학자들이 “이론과 현실은 다르다”고 말한다. 한 가지 이유는 학문은 현실을 단순화하여 설명하기 때문이다. 다른 한 가지 이유는 우리 현실에 기초하지 않은 이론에 바탕을 두고 현실을 설명하기 때문이라고 볼 수 있다. 우리의 사회과학 탐구가 우리 현실에 바탕을 두지 못하고 있기 때문에 그 이론을 공부하는 학생들은 더욱 이론과 현실의 괴리로 고민한다. 이론이 우리가 살아가는 현실을 설명해 주지 못하기 때문에 학생들은 이론을 이해하는데 애를 먹는다. 당연히 대학원 과정의 학생들이 지식을 암기하는 현상도 나타나고, 심지어 교수들도 일부 내용을 암기하여 강의한다. 우리나라에서 학문을 하는 분들은 개념에 천착하는 경우가 많다. 당연히 어떤 개념을 사용하는가에 따라서 동일한 이론의 의미가 달라지기 때문에 개념이 중요하다. 그러나 우리가 잘 이해하지 못하는 맥락에서 출발한 개념이나 그 개념에 바탕을 둔 이론은 당연히 이해가 어렵고, 결과적으로 학문이 즐거운 것이 아니라 일종의 암기의 과정을 수반하게 된다.

이러한 학문 탐구의 예속성은 사회를 더욱 혼란스럽게 만들기도 한다. 예를 들면, 사회가 자신이 생각하는 이론대로 잘 작동되지 않을 때, 사회를 자신이 믿고 있는 이론과 비슷한 사회로 만들고자 한다. 그런데 그 사회는 대체적으로 그 이론이 탄생한 사회, 즉 미국 사회일 가능성이 아주 높다. 결과적으로 우리 사회를 미국 사회와 같은 사회로 만들고자 미국 사회를 이상 사회로 간주하여 많은 정치적, 정책적 제안을 하는 웃지 못할 상황이 전개된다. 예를 들어 보자. 지난 1980년대 말에 지방정치가 제도화될 당시에 우리는 지방자치에 대한 별다른 고민 없이 미국에서 지방자치를 하고 있기 때문에 지방자치를 단순히 민주 정치의 이상으로 받아들여 제도화했다. 또한 많은 교육학 연구자들이 미국은 학생의 창의성을 최대한 발휘하도록 교육시키는 시스템으로 알고 있고, 우리나라는 학생들의 창의성을 억압하는 교육 시스템으로 확신한다. 그러나 미국의 정치 시스템은 미국의 정치학자들 사이에서도 그 산적한 폐해에 대한 우려가 높으며, 미국 교육의 문제점들은 우리 교육의 문제점 이상으로 그 문제가 많은 것으로 알려져 있다. 아마도 한국 학자들은 미국의 사회와 교육에 대하여 지나치게 이상적인 측면만을 바라보는 것이 아닌가 하는 생각이 든다.

3.2. 국내 학위 혹은 외국 학위?

상황을 더욱 악화시키는 것은 외국 박사 학위를 지나치게 과대 포장하는 사회적 풍토이다. 우리나라에서 대학원 석사 학위를 취득한 학생들 중에서 박사 학위를 공부하고자 하는 학생들의 상당수가 외국, 특히 미국 대학의 박사 학위를 취득하고자 한다. 그 이유

는 미국의 학문 수준이 우리의 학문 수준보다 월등하게 뛰어나기 때문일 수도 있지만, 실재는 미국에서 박사 학위를 취득하기가 국내에 비하여 더 수월하고, 박사 학위 취득 후 학위에 대한 사회적 평가가 상대적으로 높기 때문이다. 물론 영어 능력은 덤으로 얻어진다. 그러나 외국에서 귀국한 박사 학위 취득자들의 경우 국내의 사회적 맥락에 대한 이해도가 낮기 때문에 학자로서 정착해 가는데 많은 애로를 느낀다. 이들이 국내의 사회적 맥락에 적용하는데 소요되는 기간은 대체적으로 3-5년 정도 소요된다고 볼 수 있다.

발표자는 미국 등 외국에서 박사 학위를 취득한 경우와 국내에서 박사 학위를 취득한 학자들의 연구생산성을 비교하여 연구한 결과, 외국 박사 학위 취득자들의 연구생산성이 국내 박사 학위 소지자들에 비하여 더 높은 것은 아니라는 결론을 도출한 바 있다 (Shin et al., 2014). 그러나 국내 대학들은 신입교수를 채용할 때 외국 박사 학위 소지자를 우대하는 것을 당연한 것으로 생각한다. 이것은 신입교수 채용 행위가 연구의 양적 혹은 질적인 측면을 고려하여 이루어지기 보다는, 단순히 외국의 명문 대학에서 박사 학위를 받았다는 이유로 외국 박사를 우대하는 관행이 있기 때문이다. 물론, 국내 박사 학위가 해외 박사 학위에 비하여 무조건 더 우월하다거나 우리의 대학원 교육 여건이 미국 대학의 그것보다 좋다는 얘기가 아니다. 국내의 대학들은 대학원 교육을 하기 위한 전반적인 여건을 제대로 갖추지 못한 경우가 상당히 많다는 점을 부인할 수 없다.

예를 들면, 우리나라에서는 교육행정학 분야에 대체적으로 3명 내외의 교수가 모여 하나의 전공을 구성한다. 우리나라에서 교육행정학으로 분류된 학문은 미국 대학의 교육정책(education policy), 학교행정-리더십(educational leadership and administration) 등의 프로그램이 합해진 프로그램이라고 보면 될 것이다. 이들 중에서 “교육정책” 분야는 교육정책 연구(education policy research)를 필두로 교육정책을 이해하는 데 필요한 기초 분야인 교육사, 교육철학, 교육정치, 교육경제, 교육사회학 등의 학문 분야가 관련된다. “학교행정-리더십” 분야는 우리가 전통적으로 알고 있는 학교경영, 리더십, 재정, 법 등의 분야다. 미국의 교육행정학 분야에서 박사 학위 과정을 운영하는 대학들은 대체적으로 이들 세부 학문 분야 중에서도 특정한 분야에 집중하여 교수진을 구성하고 나름대로의 연구 주제를 발전시킨다. 예를 들면, 교육정책을 공부하기 위해서 선택할 대학과 교육리더십을 공부하기 위해 선택할 대학이 다른 것이다.

우리나라 대학들은 미국과는 다르게 분야별 특화와 관계없이 대체적으로 모든 영역의 강의를 가능하도록 교육학 전 분야를 망라하여 각 영역의 교수들을 골고루 채용하여 프

로그램을 제공한다. 결론적으로 말하면 대학원 교육, 특히 박사 과정 교육이 “전문화”되지 못하고 일반적인 입문 수준에서 이루어지고 있다. 국내 대학의 이러한 전문성 부족이 많은 박사 지망생들이 미국의 대학에서 공부하는 한 요인이다. 그러나 미국 대학의 교수들이 해당 연구주제에 대한 “미국” 전문가이긴 해도, 우리나라의 교육 문제에 대한 전문가는 아니다. 특히, 대부분의 미국 대학교수들은 미국 외의 교육 문제에 대하여 문외한이거나 혹은 별로 관심이 없다. 물론 우리나라 학생들을 대학원생으로 많이 받아서 지도하는 교수들이 있다. 그러나 이들의 우리나라 교육에 대한 관심은 어떠한 단순한 관심 표명 수준에 머물 가능성이 높다는 점이다.

이상을 종합해 보면 비록 우리나라 대학교수가 특정한 연구주제에 대한 연구의 깊이는 미국 교수들에 비하여 다소 뒤져있다고 할 수 있겠으나, “우리나라”의 교육문제에 대한 연구전문성은 미국 대학교수의 그것보다는 훨씬 높다고 보는 것이 타당하다. 결론적으로 우리나라에서 대학교수 혹은 연구자가 되는 것을 목표로 박사 학위를 취득한다면, 외국 대학의 박사 학위는 국내 대학의 박사 학위에 비하여 상대적으로 제약점이 많다고 할 수 있을 것이다.

4. 교육행정학 탐구와 학문 후속세대 양성

4.1. 교육행정학 탐구의 의미

교육행정학은 교육 현장에 나타나는 행정·정책 현상에 대한 사회과학적 탐구를 바탕으로 우리의 교육 현장을 보다 바람직한 방향으로 바꾸는데 연구의 관심이 많다. 이런 점을 고려한다면, 교육행정학은 순수학문의 성격보다는 응용학문의 성격이 강하다고 볼 수 있다. 교육행정학 탐구는 응용학문의 성격이 강하기 때문에 순수연구 보다는 응용연구에 초점을 두게 된다. 그러나 이러한 응용연구는 소위 개발연구(development research)와는 다르다. 개발연구는 구체적인 사업 제품을 개발하는 연구, 정책 개발을 위한 연구 등이 이에 해당한다. 경제개발협력기구(OECD)는 이러한 연구의 다양한 특성을 고려하여 연구를 순수연구, 응용연구, 개발연구로 나누어 통계를 수집하고 있다.

그렇다면 교육행정학 연구에 있어서 순수, 응용, 개발연구는 어떻게 다른가? 순수연구가 이론적 연구라면, 이러한 이론을 바탕으로 현실 세계의 문제 해결을 위하여 이론을 현실 상황에 적용하여 현실을 개선하는데 시사점을 찾아내는 연구를 응용연구라 할 수

있을 것이다. 그에 비하여 개발연구는 응용연구가 제시한 시사점을 바탕으로 구체적인 제품 개발 혹은 정책 개발을 통하여 문제를 해결하고, 궁극적으로는 인간의 삶의 수준을 개선하는 연구라 할 수 있을 것이다. 교육행정학 연구자들은 교육개발원 등 국책 연구소를 중심으로 활발한 개발연구를 토대로 국가 교육발전에 커다란 기여를 했다. 그러나 상대적으로 개발연구의 비중이 높아 학술연구(순수 혹은 응용연구)가 위축되었다고 볼 수 있다. 최근 소장학자들은 점차적으로 이론과 연구 방법을 결합하여 점차적으로 응용연구의 비중을 높여가는 추세에 있다. 교육행정학 탐구의 동향에 대한 분석은 강영삼 「교육행정학의 학문발달사」(2013)를 참고하기 바란다.

교육행정학이 현실 개선에 직접적으로 기여하는 정책 개발 연구에서 정책 개발에 토대가 되는 응용연구의 비중을 높여간다는 사실은 학술지의 발간 및 학술 논문의 양적 증가를 통하여 설명할 수 있다. 순수 혹은 응용연구의 비중이 높아진다는 것은 연구의 실천적인 가치보다는 학술적인 가치를 점차로 높게 평가하는 학문 풍토와도 관계가 깊다. 그러나 교육행정학 탐구가 뿌리를 내리고 있어야 할 현실적인 토대와의 연계가 점차적으로 약화된다는 점은 이러한 변화의 제약점이라 할 수 있을 것이다. 특히 젊은 소장학자들은 자신들이 훈련받은 분석법에 집착하는 경향이 있어 교육행정 현상에 대한 폭넓은 통찰을 바탕으로 교육행정 현실을 개선하는데 필요한 연구를 수행하는 데 한계가 있다. 따라서 학술 논문의 양적 증가가 반드시 교육정책의 질적 향상을 위한 토대를 제공하지 못하고 있는 것은 다소 안타까운 점이다.

더욱이 소장학자들의 경우 자신이 배운 이론(대부분이 미국에서 개발된 이론들이며, substantive theory임)에 한국의 데이터를 대입하여 자신들이 배운 이론이 한국의 데이터에 의하여 얼마나 뒷받침되는지 입증하는 반복적 연구(replicative studies)를 많이 하는 경향이 있다. 물론 어떤 이론들은 한국의 데이터에 의하여 입증되기도 하고, 어떤 이론들은 한국 상황에서 그 설득력이 떨어지기도 한다. 이 경우 연구자들은 딜레마에 빠지게 된다. 그러나 발표자가 보기에는 사회과학 탐구에서 외국에서 개발된 이론이 한국의 데이터에 의하여 뒷받침되는 것 자체가 극히 예외적인 사례라고 본다. 사회과학 탐구는 자신이 속한 사회에 바탕을 두고 이루어져야 하는데, 우리와 상당히 다른 사회적 맥락에서 개발되고 발전된 이론적 틀이 우리 사회를 설명한다는 것 자체가 어렵기 때문이다.

우리나라의 교육행정학 이론은 대부분 미국 교육행정학을 직수입한 학문이라고 보아도 과언이 아니다. 미국의 교육행정학을 포함한 사회과학 이론들은 대체적으로 시장주

의 메커니즘이 지배하는 미국의 사회적 배경을 토대로 발전하였다. 이러한 상황에서 공공행정학은 주로 사기업, 사조직을 대상으로 연구하고, 그 연구 결과를 공조직에도 적용하는 형태로 발전했다. 그러나 시장 메커니즘이 잘 작동되지 않는 공조직에 사조직을 대상으로 한 연구 결과를 직접 적용하는 것은 아무래도 많은 한계를 지닌다. 심지어 미국인들에게도 미국 사회는 지구상에 존재하는 가장 독특한 사회라고 보고 있다. 미국 사회가 서구의 다른 사회와 어떻게 다른지 관심을 가진 분들은 Seymour Martin Lipset의 「American Exceptionalism」(1996)에 잘 나타나있다. 이렇게 독특한 사회적 맥락에서 개발된 이론이 우리 사회에서도 그대로 적용된다는 것 자체가 아이러니인 것이다.

교육행정학은 소수의 이론연구와 다수의 응용연구를 통하여 우리사회의 교육 현실을 개선하고, 우리 교육을 보다 수준 높은 교육으로 발전시키기 위한 행정·정책을 구상하기 위한 기초를 제공하는 학문 분야라 할 수 있다. 이러한 연구들은 순수, 응용, 정책연구를 모두 포괄한다고 볼 수 있다. 예를 들면, 대학의 연구는 주로 (순수) 응용연구에 해당하고, 국책 연구기관들이 행하는 연구는 주로 정책 개발을 위한 기초연구이며, 정부가 수행하는 연구는 주로 정책연구의 범주에 속한다. 이들 간의 합리적인 역할 분담이 바람직하지만, 현재는 그 역할이 상당히 혼재되어 수행되면서 기관들 간의 정체성이 다소 불투명해 보인다. 정부는 필요에 의하여 대학교수들에게 많은 정책연구를 맡기고 있으나, 현실적으로 대학교수들이 정책연구를 수행하기에는 많은 제약이 따른다. 현실이 어떠한 중요한 것은 교육행정학 연구는 우리 교육 현실에 바탕을 두어야 한다는 점이다. 현실에 바탕을 두지 않은 교육행정학 연구는 교육 현실을 왜곡하여 해석하게 되고, 그릇된 처방을 남발할 위험이 크기 때문에 주의해야 한다.

4.2. 학문후속세대의 양성

우리나라에서 대학원 교육이 활성화된 것은 대체적으로 1990년대 중반이라고 보면 될 것이다. 학문 분야들 중에서도 자연계를 필두로 점차로 연구 활동을 강조하고, 국제학술지에 게재한 논문 실적을 박사 학위 논문 심사의 기본적인 요건을 삼으면서부터이다. 이러한 변화는 대학교수 임용에 있어서 정실보다는 연구 성과를 가장 중시하도록 하는 사회적 변화를 이끌었다. 이러한 이공계의 변화는 10여년의 세월이 흐른 지난 2000년대 중반 이후 사회과학 학문탐구에 영향을 주었다. 대체적으로 제1단계 두뇌한국 21사업이 마감되는 2000년대 중반 이후 사회과학 분야에서는 점차적으로 대학원 과정이 연구 중심으로 운영되는 변화가 나타났다. 이러한 변화의 중심에는 두뇌한국 21(Brain Korea 21) 사업이 자리하고 있다. 두뇌한국 21사업은 주로 이공계를 중심으로 시작되었지만, 일부 인

문사회계열이 이에 참여하면서 대학원의 연구풍토를 조성하는데 크게 기여하였다.

두뇌한국 21사업 도입 이후 대학원생 특히 박사 과정 학생들의 숫자가 늘어났고, 교수들이 박사 과정 학생들과 활발히 연구하면서 박사 교육의 질적 수준도 높아졌다고 볼 수 있다 (대학원 석사 및 박사학위 수여자 현황은 부록 1을 참고). 최근 많은 대학에서 박사과정 학생들은 물론이고, 심지어 석사과정 학생들도 활발히 연구에 참여하고, 학술대회에서 발표를 하는 등 왕성히 학술 활동을 하고 있다. 또한 국내외에서 개최되는 국제학술대회에 참여하여 발표하는 등 대학원 과정의 질적 수준이 확실히 높아졌다. 이러한 변화는 두뇌한국 사업을 하면서 교수들이 앞 다투어 연구 성과를 강조하고, 그러한 분위기가 전체 학회 구성원들에게 영향을 준 것으로 보인다. 교육행정학 분야에서는 학생들이 박사학위 취득 이전에 최소한 5편 이상의 논문을 학술지에 발표한 후 박사 학위를 취득하고 있다. 예전에 비하면 괄목할 만한 변화이다.

그러나 이러한 변화만을 바탕으로 우리나라 대학원 교육이 경쟁력 있는 수준이라고 속단하기는 이르다. 대학원과정 교육의 실체를 들여다보면 우리 대학원 교육이 제대로 자리 잡기에는 상당히 갈 길이 멀다는 것을 알 수 있다. 예를 들면, 우리나라 대학들이 박사 과정 학생들을 가르치는 지식의 상당한 부분은 우리나라에서 연구된 지식이 아니라 주로 외국에서 생산된 지식을 수입해 쓰고 있다. 물론, 일부 대학원 교재로 쓸 수 있는 저서와 교육행정학연구를 포함한 관련 학술지에 게재된 학술 논문들이 있지만 아직까지 그 양적 혹은 질적 수준이 외국의 학계와는 거리가 있기 때문에 많은 교수들이 급한 대로 외국에서 교육적 소재들을 수입하여 쓴다. 학문후속세대를 양성하기 위한 지식의 해외의존도는 국내 대학들의 학문후속세대 양성이 얼마나 취약한지 설명해 준다.

이러한 상황에서 국내 대학 교수들은 “미국”의 이론을 토대로 한국의 학문후속세대를 양성하고 있다. 꾸준한 학술연구를 통하여 학문후속세대 양성에 필요한 콘텐츠를 축적하지 못한 결과이다. 국내의 많은 대학들이 교육행정학 석사 혹은 박사 학위 프로그램을 운영하고 있다. 그러나 대학원생 교육을 위한 자신만의 콘텐츠가 부족한 상황에서 수준 높은 대학원 과정을 운영하기는 쉽지 않은 과제이다. 이러한 현실에서 뛰어난 석사 학생들은 국내에서 박사 학위를 취득하기 보다는 주로 해외 대학에 유학하여 박사 학위를 취득하고 귀국하여 국내 대학에 자리를 잡는 것이 하나의 패턴으로 굳어지게 된 것이다. 이러한 사회적 현상은 이은혜의 서울대학교 석사학위 논문 「대학교원의 박사학위 취득대학과 임용대학간의 구조적 관계 분석」에 잘 나타나 있다.

4.3. 교육행정학 전공 대학원과정 돌아보기: 석사중심의 교육?

국내 대학의 대학원 교육은 대체적으로 석사 과정 중심으로 이루어지고 있고, 박사 과정만을 위한 차별화된 교육과정을 운영하기 어렵다. 국내의 대학원 교육을 미국의 대학원 교육과 비교해 보면 국내의 대학원 교육은 일종의 석사와 박사 과정의 중간 어디에 속한다고 보는 것이 좋을 것이다. 결과적으로 석사 과정 교육은 상대적으로 미국의 석사 과정 교육보다 더욱 엄격하고, 논문의 질적 수준도 높다(미국의 상당수 대학에서 석사 과정은 별도의 논문을 요구하지 않고 시험을 통과한 학생들에게 석사 학위를 수여하고 있음). 국내 대학의 박사 과정 교육은 학생들이 선택한 전공의 세부적인 과정을 공부하는 것이 아니라 석사 과정과 비슷한 공부를 하되, 석사 과정 학생들보다는 다소 폭넓은 주제의 과목을 수강하고, 지도교수와 연구 및 각종 학술 활동을 활발히 한다.

이러한 현상은 우리나라 대학원 교육과정 발달의 역사와도 깊은 관계가 있다. 우리나라에서 대학원 교육이 활성화된 것은 비교적 최근(대체적으로 2000년대 이후)이라고 보는 것이 좋을 것이다. 그 이전에 미국의 대학에서 공부한 교수들은 대체적으로 자신의 전공 분야 강의를 학부에 개설하여 학부 학생들을 대상으로 자신의 전공을 강의하고, 박사 과정 교육이 활성화되어 있지 않은 상황에서 자신이 박사 과정에서 공부한 내용들을 주로 석사 과정에서 제공했다고 보면 될 것이다. 이러한 현실 여건상 학부 및 석사 과정은 지나치게 어렵고 수준 높은 내용을, 박사 과정 교육은 상대적으로 전공 세분화가 될 수 있는 상태의 교육프로그램을 제공하는 것이 현실일 것이다.

이러한 문제는 박사 과정 학생의 수가 많지 않아서 별도로 석사 과정과 구분된 박사 과정 프로그램을 개설하는 것이 쉽지 않고, 또한 특정한 세부 학문 분야를 전공한 교수들의 수 자체가 적기 때문에 나타나는 현상이다. (각 대학별 대학원과정 교과과정은 부록 2를 참고하기 바란다.) 발표자의 경우에는 이러한 문제를 해결해 보기 위하여 동일한 강좌를 2년마다 개설하면서 동일한 강좌명에 주제를 각기 달리하고, 매 학기마다 교재를 모두 바꾸어 박사과정 학생들이 석사과정에서 이수한 과목 혹은 2년 전에 이수한 과목과 전혀 다른 과목을 학습할 수 있도록 해 보고 있다. 그러나 이러한 방법은 교수자에게 지나치게 많은 수업 부담을 지우고, 학생들에게는 해당 강좌에서 배워야 하는 주된 학습 내용이 무엇인가에 대한 혼란을 가져 온다.

이러한 제약 조건에서 대학원 교육, 특히 박사 과정 교육을 깊이 있게 하는 방법은 교육학과 외의 타 학과의 수업을 활용하는 방법, 같은 대학 외의 타 대학의 유사한 전

공자 수업을 수강하도록 하는 방법, 나아가 외국 대학의 유사한 전공 교수들의 강의를 듣도록 하는 방법 등이 있을 수 있다. 발표자는 이러한 방법들 모두 조금씩 결합하여 학생들을 지도한 경험이 있다. 그러나 이러한 실험들은 많은 에너지와 재정적인 뒷받침이 필요하다. 결론적으로 우리나라 대학원 교육은 교수의 수적 열세, 우리만의 연구 성과 부족, 대학원 박사 과정을 공부하고자 하는 학생들의 열망 부족, 우수한 석사 학위자의 해외 유출 등 많은 난제에 휩싸여 있다.

5. 부족한 점, 보완해야 할 점

이상의 논의를 바탕으로 앞으로 교육행정학계 나아가 우리나라 사회과학계가 고민하고 보완해야 할 점들을 제시해 보고자 한다.

첫째, 학술 세계의 고유한 학술 문화를 만들어 가는 노력이 필요하다. 학문은 외국에서 수입할 수 있고, 그러한 수입이 학술계의 발전에 일정한 정도 기여할 수는 있다. 그러나 학술문화(academic culture)는 쉽게 수입되지 않는다. 학술 문화는 기본적으로 합리적인 문화 풍토를 만들어 가는 것이 중요하다. 합리적인 풍토에서는 학자들이 자신의 생각과 다른 생각에 대하여 보다 유연하고 개방적일 수 있다. 자신의 지도교수가 주장한 이론을 제자 교수가 자연스럽게 비판하고 이의를 제기할 수 있어야 하고, 이러한 제자들의 이의 제기를 선배교수들은 유연하게 받아들일 수 있어야 한다. 그러나 합리성이 결여된 학술 세계에서는 합리적인 비판이 쉽게 수용되지 않는다. 이러한 상황에서는 학술적 발전을 기대하기 어렵다. 학술적 발전이 뒤지면 결국에는 유연하고 개방적인 비판이 용납되는 문화 풍토를 가진 외국의 학문을 계속해서 수입해야 하는 상황에 처한다.

물론, 여기서 유의해야 하는 것은 기존의 이론이나 주장을 비판함에 있어서 신진학자들이 어떠한 자세로 이를 비판하는가 하는 점이다. 고민과 사색을 통하여, 나아가 실증적인 데이터를 밑바탕으로 기존 이론을 비판하는 것이 바람직하다. 또한 기존의 이론을 비판함에 있어서 최대한의 예의를 갖추는 노력은 깊은 사색과 실증적 데이터 못지않게 중요하다. 흔히 학위를 받고 학계에 데뷔하는 초임 학자들이 범하기 쉬운 오류의 하나가 그러한 예의를 충분히 갖추지 못한 상태에서 학자로서의 지나친 자부심(때로는 자만심)을 발휘하는 것이다. 비판은 날선 검으로 다른 사람의 잘못을 송곳같이 꼬집어 내는 것이 아니라, 필요한 경우에는 상대방의 고민을 공유하고, 새로운 아이디어를 제공하기도 하며, 필요하다면 대안적 설명을 제시하는 것을 포괄적으로 포함한다. 이러한 요건을

갖추지 못할 경우 서로 감정적으로 상처받아 인간관계가 어려워지고, 학계를 이끌어 가는 학자들 간의 어려워진 인간관계는 학문 세계의 발전에도 저해가 된다. (교육행정학 연구의 학풍을 재정립하는 방향에 관한 세부적인 논의는 이종재 「교육행정학의 학풍」(2013)을 참고하기 바란다).

둘째, 대학원에서 가르치는 교육의 내용이 우리의 교육 현실을 반영한, 다시 말하면 한국 사회의 맥락에 맞는 연구 내용을 바탕으로 한 지식 체계를 바탕으로 해야 한다. 물론 외국의 이론들을 배제한 상태에서 우리나라만의 어떤 내용을 탐구하여 가르칠 수 없는 것이 오늘날 학문 세계이다. 그렇다고 모든 지식을 외국의 이론이나 연구 결과에만 의존하는 것은 더욱 바람직하지 못하다. 연구의 허브(research hub)가 구축된 일본의 경우에는 어느 정도 독자적인 학문 체계를 구축하여 독자적인 연구가 가능하지만, 대부분의 아시아 국가들은 중요 이론을 외국 대학에 의존하고 있는 것이 현실이다. 앞으로 외국 이론의 단순한 반복 연구(replicative study)를 지양하고, 우리 맥락을 바탕으로 심층적인 연구를 통하여 새로운 이론을 발전시켜나가는 노력이 필요하다.

그러기 위해서는 연구자들이 필생 동안 연구하는 자신만의 연구 주제가 필요하다. 초기의 교육행정학자들은 학자들은 상당히 넓은 스펙트럼의 주제를 탐구하였으나, 오늘날 학자들은 점차로 자신의 연구 주제를 특정한 교육행정의 연구 영역으로 자신의 연구 주제를 집중하는 경향을 발견할 수 있다. 한 학자가 폭넓은 주제를 연구할 경우 여러 학문적 지식들을 폭넓게 섭렵하고, 서로 다른 관점을 통합할 수는 있겠으나, 해당 주제에 대한 전문적 탐구는 사실상 포기해야 한다. 그런 점에서 최근에 젊은 학자들처럼 자신만의 연구 주제를 특정한 주제에 한정하여 연구하는 것은 바람직하다고 본다. 이러한 변화에도 불구하고 교육행정학자들의 연구 주제는 아직 지나치게 넓은 영역에 걸쳐 있다. 연구 영역이 넓게 분포되어 있다 보니, 특정 연구 주제에 대한 전문성이 상대적으로 약할 수밖에 없다.

이러한 연장선상에서 연구 방법의 맥락화에 대한 고민도 필요하다. 유럽 대륙의 전통적인 연구가 주로 관념론적 사유를 통하여 이론을 구축하는데 많은 기여를 했다면, 영미식 연구 전통은 경험론을 바탕으로 실증적인 데이터에 기반 한 실증적인 연구의 기틀을 다져왔다고 볼 수 있다. 영미식 연구의 전통은 실증적인 연구를 토대로 계속적으로 연구 방법의 진화를 통하여 오늘날 사회과학이 소위 “과학”으로 불리는데 큰 기여를 했다. 방법론의 진화는 연구자로 하여금 연구 관심에 따라 데이터를 다양한 소범주(category)로 쪼개어 분석하는 방향으로 발전했고, 오늘날 통계 분석법이 사회과학 탐구

의 주류가 되도록 하는데 기여했다. 이러한 분석법은 주로 경제학 분야에서 급속한 진전을 이루었고, 특히 경제수학(econometrics)을 첨병으로 점차 사회과학 전반을 아우르는 연구 방법으로 진화하고 있다. 즉 경제학적 분석 방법이 사회과학 탐구의 전 영역에 걸쳐 그 지배력을 확산해 가고 있다.

그러나 이러한 분석적 방법이 설명할 수 있는 모형의 설명도는 대체적으로 20-30% 수준이며, 특히 경제학의 미래 경기 예측에 대한 사회적인 신뢰도는 그다지 높지 못한 편이다. 정밀한 분석법에 근거한 경제학자들의 경기예측 실패에 대하여 일부 경제학자들이 “경기는 심리”라고 답한다. 결국 경제수학적 분석법은 미래 경제를 예측함에 있어서도 자주 실패한다. 사실은 대부분이 실패하기 때문에 경제성장률, 물가 등 중요 지표 예측치를 연중 수시로 바꾼다. 이런 점을 고려해 보면 경제학 이외의 학문분야들에서 경제학적 분석법을 도입하여 사용해야 한다는 굳건한 믿음이 갖고 있는 것은 상당한 아이러니이다. 사회과학의 각 분과 학문이 관심을 갖는 연구의 주된 현상이 다르고, 그 현상을 분석하는 이론적 시각이 다르기 때문에 각 분과 학문에서 사용하는 분석법도 그에 맞는 방법을 개발해야 한다. 과연 교육행정학 연구에 적합한 분석법은 어떤 분석법인가 고민해볼 일이다.

이러한 질문은 결국 사회과학의 각 분과 학문들이 “무엇”을 “어떻게” 탐구해야 하는가? 하는 문제와 관련이 깊다. 예를 들어보자. 교육행정학 연구에서 리더십은 중요한 연구주제다. 리더십 연구는 다양한 관점에서 접근할 수 있으며, 특정 관점이 해당 학문의 특성이 된다. 경영학자가 교육 현장의 리더십을 연구할 경우에는 기존에 개발된 리더십 향상을 위한 컨설팅 모형을 어떻게 적용할까 고민할 것이다. 경제학자가 리더십을 연구한다면 다양한 특성의 리더들이 보여주는 행동적 특성과 학생들의 학업성취도에 관한 데이터를 장기간 수집하여 패널데이터를 구축하여 리더십 효과성을 분석하고자 할 것이다. 심리학자들은 리더십의 유형별로 교사와 학생들의 동기가 어떻게 다른가를 실험 집단과 통제 집단을 구성하여 그 차이를 분석하고자 할 것이다. 사회학자들은 리더들의 성장 배경과 사회경제적 특성 등이 리더십 행태와 어떻게 관련되어 있는지 관심을 가질 것이다. 그렇다면 교육행정학자가 리더십 연구를 한다면 어떠한 관점에서 리더십을 연구할 것인가?

셋째, 앞으로 교육행정학을 포함한 우리나라 사회과학 탐구가 제대로 자리 잡고 또한 질적으로 수준 높은 학문후속세대 양성 프로그램들이 발전하기 위해서는 이를 위한 생태계 조성이 필요하다. 이것은 단순히 재정적 지원의 문제가 아니다. 재정적 지원보다는

제도적 개선을 통하여 얼마든지 더 큰 정책 효과를 거둘 수 있다. 국내 박사 학위 소지자들이 연구소, 대학 등의 채용에서 부당하게 차등대우를 받지 않도록 제도적으로 보완해야 한다. 유사한 조건이라면 당연히 국내의 맥락에서 연구하고, 학생들을 가르쳐 본 경험이 많은 국내 박사 학위 소지자들이 역차별을 받아서는 곤란하다. 교수 신규 채용에 있어서 모교 출신 교수의 비율을 일정 수준 이하로 유지하도록 하거나, 여성학자의 비율을 일정 비율 이상으로 유지하도록 함으로써 대학 교수 임용의 관행을 바꾸어 나가도록 한 제도가 상당한 결실을 맺었음을 주목할 필요가 있다.

국내 박사 학위 소지자들이 불이익을 당했다고 할 때 이의를 제기할 수 있는 절차를 마련하고, 가능하면 일정 비율 이상의 국내 박사 학위자를 채용하도록 유도하는 등의 제도적 보완을 검토할 수 있을 것이다. 또한 교수 채용에 있어서 영어 강의 가능자 우대 등 외국 박사 학위를 우대하는 채용 기준 등도 재검토가 필요하다고 본다. 일부 대학에서 영어 강의를 진행하고 있고, 실제 교수 채용에서도 영어 강의 시연을 요구하고 있지만, 발표자가 판단하기에 실제로 그렇게 많은 대학에서 수준 높은 영어 강의를 진행되고 있다고 보지는 않는다. 또한 영어로 진행되는 강의의 질적 수준이 그렇게 높다는 보장도 없다. 오히려 영어로 진행되는 강의는 언어적 한계로 인해 교수와 학생 간에 오가는 의사소통을 제약하고, 결과적으로 강의의 질적 수준을 떨어뜨릴 가능성이 그만큼 높다.

6. 나가며

대학원 과정이 학문후속세대 양성의 요람으로 자리 잡기 위해서는 탐구의 진지한 자세를 갖춘 “좋은” 교수, 학문 탐구를 직업으로 삼고자 하는 “열정”을 가진 대학원생, 교수와 대학원생들의 주된 의사소통의 매개체가 되는 “맥락화”된 학문적 지식, 그리고 “원숙”한 학문 문화(academic culture) 등이 골고루 갖추어질 때 가능하다. 또한 학위 취득자들의 미래를 담보할 수 있는 졸업 후의 진로(job market) 등을 빼 놓을 수 없다. 이상의 논의를 통해서 살펴보면 우리나라 대학의 학문후속세대 양성은 아직 갈 길이 멀어 보인다. 특정한 요소 어느 하나가 문제가 아니라 전반적으로 많이 부족하기 때문이다.

앞으로 국가 경쟁력이 지식 생산과 인재 양성에 있다고 한다면, 제대로 된 학문후속세대의 양성은 이러한 국가 발전의 원동력이 될 것이다. 물론 지금까지처럼 우리나라의 대학원 교육은 석사 과정까지의 교육을 중국 교육으로 삼고, 박사 과정 교육은 외국, 특

히 미국 교육에 의존할 수 있다. 사실 많은 대학교수들이 국내에서 박사 교육을 하는 것을 포기하고 있는지도 모른다. 이것은 발표자가 소속한 서울대학교라고 예외가 아니다. 다른 사회과학 분야는 물론이고, 교육학 분야에서도 일부 전공은 공개적으로 석사 학위 취득 후 박사 공부는 미국에서 하라고 권유한다는 얘기도 심심치 않게 듣는다. 그렇게 하면 몸도 마음도 편할 것 같다. 그러나 여기서 포기하기에는 학자로서 너무 자괴감이 든다.

앞으로 우리 학문, 특히 사회과학의 미래는 있을까? 사회과학의 미래가 없다는 얘기는 그만큼 그 사회 전체가 뒤쳐진다는 얘기다. 언제까지 외국의 사회 시스템을 베껴서 그대로 따라가지 못한다고 우리 정부나 우리 사회의 민도를 나무라고, 학생들에게 하루 빨리 우리도 외국과 같은 사회를 만들자고 호소하는 것은 학자로서 자존심이 많이 상하는 것 같다. 정부는 대학에 “평가”를 통하여 일정한 재원을 나눠주는 일을 하면 나머지는 자연스럽게 해결된다고 믿는 것 같다. 그리고 우리도 어떻게 하면 외국 대학을 통하여 “우수한” 학자들을 양성하고, 그들을 통하여 우리 학술 세계를 선진화할 것인가 고민할지도 모른다. 그러나 학문 탐구의 발전과 사회 발전이라는 측면에서 보면, 모든 박사 교육을 해외에 의존해서는 학문적 독자성과 연구의 중심(research hub)을 구축하는 것은 상당히 요원해 보인다.

발표자는 척박한 여건 속에서도 열심히 공부하는 대학원생들, 그리고 우리의 교육 현장을 바탕으로 나름대로 우리만의 연구 주제를 발견하여 평생을 투자하는 동료 학자들 속에서 미래 교육행정학 연구의 희망을 발견해 하고자 한다. 발표자는 우리 정부와 사회도 같은 꿈을 꾸면서 시간을 갖고 기다리는 마음으로 이들 학자들과 대학원생들을 응원하고 후원했으면 한다. 응원의 메시지는 올림픽이나 월드컵 때만 필요한 것이 아니라, 조용히 자신만의 세계에 묻혀서 오늘도 밤늦게까지 연구실에서 묵묵히 연구하고 있는 학술 탐구자와 제대로 된 연구실 없이 골방 같은 곳에서 열심히 논문을 읽고 글을 쓰고 있는 대학원생들에게도 필요한 것이다.

참고문헌

- 강명구 (2014). 「어떤 학자와 교수를 키울 것인가: 대학평가와 지식생산」. 커뮤니케이션이론, 10(1).
- 강영삼 (2013). 교육행정학의 학문발달사, 「교육행정학 핸드북」. 교육과학사.
- 이은혜 (2013). 「대학교원의 박사학위 취득대학과 임용대학간의 구조적 관계 분석」. 서울대학교 석사학위 논문.
- 이종재 (2013). 교육행정학의 학풍, 「교육행정학 핸드북」. 교육과학사.
- 정범모 (2006). 「학문의 조건: 한국에서 학문이 가능한가」. 나남출판.
- Lipset, S. M. (1996). 「American Exceptionalism: A Double-Edged Sword」. W.W. Norton & Company.
- Shin, J., Jung, J., Postiglione, G. A., & Azman, N. (2014). 「Research productivity of returnees from study abroad in Korea, Hong Kong, and Malaysia」. Minerva, 52, 467-487.

<부록 1> 교육행정학 학위수여자 통계 (1994년~2014년 기준)

연도	석사		박사
	교육대학원	일반대학원	일반대학원
1994	373	68	4
1995	325	72	4
1996	384	90	3
1997	381	82	7
1998	558	64	6
1999	625	43	4
2000	676	68	8
2001	650	72	10
2002	782	46	20
2003	749	37	15
2004	664	41	15
2005	605	61	15
2006	540	37	15
2007	510	42	27
2008	378	39	28
2009	354	30	25
2010	302	29	28
2011	260	21	33
2012	270	40	36
2013	212	40	25
2014	144	31	26
TOTAL	9742	1053	354

자료: 국회도서관 학위논문 검색

<부록 2> 일반대학원 교육행정 전공 교육과정

대학명	세부전공	이론 수업	연구 방법론	기타 (세미나 등)	졸업학점	비고
서울대	교육행정 교육정책 고등교육행정	17	10	3	석사 27학점 박사 39학점	일반 연구방법론은 교육학과 공통
고려대	교육행정 고등교육학	29	5	0	석사 24학점 박사 36학점	일반 연구방법론은 교육학과 공통
연세대	교육행정 교육경제 고등교육	15	16	2	석사: 30학점 박사: 30학점 통합: 54학점	교육학과 대학원 과정 전체 커리큘럼 중 행정관련+연구 방법 과목 추출
성균관대	교육행정 고등교육	19	14	0	석사 24학점 박사 36학점	교육학과 대학원 과정 전체 커리큘럼 중 행정관련+연구 방법 과목 추출
이화여대	교육행정	21	9	0	석사 24학점 박사 60학점 (석사학위과정 최대 27학점 포함)	논문세미나는 수업에는 포 함되어 있지 않지만 졸업요 건에는 포함. 교육학과 대학 원 전체커리큘럼 중 연구방 법 과목 추가 추출
중앙대	교육정책·행정 전공	18	2	2	석사 30+전공연구2 박사 30+전공연구2	연구방법은 공통필수과목으 로 지정
부산대	박사과정은 교 육사회학 및 교육행정학 전 공으로 구분	13	3	1	석사 24학점 박사 36학점	교육학과 대학원 과정 내의 교육사회학 및 교육행정전 공에서 행정관련 과목 추출. 교육학과 대학원 공통기본 과목과 교육행정전공 안에 서의 연구방법 추출. (공통 2개 + 교육행정 1개)

참고사항

- 1) 관련 정보는 각 대학의 교육학과 홈페이지에서 참고
- 2) 교육과정 관련 정보는 교육행정 전공 자체의 커리큘럼을 공지해 놓지 않았을 경우, 교육학과 전체의 교과
목 중 교육행정 전공과 관련된 과목을 추출하였음
- 3) 이론수업은 8개 대학 평균 약 18개 과목, 연구방법론은 약 7개인 것으로 나타남. 기타 세미나 형태의 수업
은 평균 1개로 운영되고 있음.

토론

‘대학원과정의 의미와 학문탐구의 장을 구축하기 위한 담론
- 반성과 제언 -’에 대한 토론

고장완(성균관대)

본 발표원고를 읽으면서 몇 가지 재미를 느꼈다. 첫 번째는 자연스러운 글을 읽는 재미이다. 본 원고는 우리가 통상적으로 사용하고 있는 학문적, 아니 논문적 글쓰기와는 다소 다르게 논의를 전개하고 있다. 자신의 주장에 대하여 일일이 근거를 대어야 하는 인용이 거의 없다는 것이 가장 큰 이유일 것이다. 우리가 통상적으로 사용하고 있는 논문쓰기는 다양한 선행 이론이나 연구를 철저히 분석하고 (사실은 그렇게 했다 하고) 인용을 하며, 내 주장의 근거가 누구의 주장과 연계되어 있다고 밝혀야 하는 등 형식적 측면에서 여러 가지 제약을 받는다. 그러한 면에서 본 원고는 마치 한 편의 수필을 읽듯 자연스러운 글로서 심도 있는 내용을 전개해 나가고 있다는 특징을 갖고 있다.

두 번째 재미는 진지한 고민과 성찰이 담긴 글을 보는 재미이다. 수많은 논문을 읽으면서 논문 저자들 마다 자신들의 논문 주제에 관하여 결과분석을 바탕으로 논의와 시사점들을 제시하고 있다. 그러나 많은 논문들의 경우 자신의 의견을 뒷받침하는 선에서만 논의가 전개되며, 논문의 의미나 관련 주제에 대한 깊은 고민과 성찰을 전개하지는 못하고 있다. 그런 의미에서 모처럼 진지한 자성의 글을 읽는 기쁨을 느꼈다.

발표에서 나타난 대부분의 내용에 대하여 토론자는 깊은 동감을 한다. 발표자가 언급한 외국에서 학위를 한 많은 박사학위 소지자들이 심층적인 학문적 사회화를 경험하지 못한 채 귀국한다거나, 박사과정학생들을 미래 교육자로 성장시키는 것에 대한 적은 관심, 교수는 많되 진정한 학자를 찾아보기 어렵다는 비판, 대학원생들에게 가르칠만한 우리의 이론과 연구 성과물들이 없다는 것과 이에 따라 외국의 이론을 비판없이 받아들인다는 지적, 외국박사학위를 지나치게 포장하는 사회적 풍토, 그리고 석박사 과정 간의 차별화된 교육과정 운영 미흡 등은 우리가 새겨들어야 할 것들이다. 이러한 지적 중 많은 사항들은 토론자도 깊은 고민을 하고 있는 상황이었기 때문에 더욱 공감한다.

발표자께서 전개한 담론에 대하여 토론자로서 하나의 질문과 본 담론과 관련하여 추가적으로 고려하였으면 하는 사항 하나를 덧붙이고자 한다.

먼저, 발표자께서는 부족한 점과 보완하여야 할 점을 언급하면서 첫 번째로 우리의 학술문화를 만들어 가는 노력이 필요하다고 주장하였다. 학술문화는 쉽게 수입되지 않으며, 기본적으로 합리적인 문화풍토를 만들어 가는 것이 중요하다고 주장하였다. 추론하건데, 발표자께서는 아직 교육행정학계의 학술문화가 성숙되지 않았다고 믿고 있는 것 같다. 이에 대한 한 예로서 상호간의 비판이 어려운 우리의 풍토를 지적하였다. 이와 관련된 질문은, 학술문화가 미형성 또는 성숙되지 않다고 생각하는 것과 관련하여 한 두 가지 사례를 더 들어 줄 수 있는지, 그리고 학술문화 형성을 위해서 무엇을 어떻게 해야 하는지 의견을 주셨으면 한다.

그리고 한 가지 추가적으로 고려해 보았으면 하는 것은 교수와 대학원생과의 관계가 어떠한지 하는 것이다. 우리 문화에 있어서 양자 간의 상하적인 인간관계는 많이 논의가 되어 왔지만 대학원생의 연구 역할과 관련해서는 논의가 잘 이루어지지 않은 것 같다. 굳이 신 교수님의 표현대로 하자면 “대학원생: 동료 혹은 연구보조자?” 정도로 해야 할 것 같다. 물론 대학원생이 박사과정이나 석사과정이나에 따라 그들의 역할이 달라질 수 있겠다. 그럼에도 불구하고 이러한 이야기를 하는 경우는 교수와 대학원생과의 관계가 다른 여러 가지 문제들과 연관되어 있기 때문이다. 무엇보다도 현재의 문화에서는 대학원생을 연구보조자 이상으로 여기지 않는 것 같다. 앞서 언급한대로 박사 또는 석사 과정이나에 따라서, 그리고 교수의 개인적 성향에 따라서 다를 수 있겠다. 하지만 많은 교수 또는 연구자들이 소위 ‘조교’로 불리는 대학원생들에게 단순 자료 수집이나 기본적인 연구보조 이외에 ‘동료’들에게나 요구할 만한 일을 시키는 것을 많이 보아왔다. 특히 연구 프로젝트들이 많아지면서, 또 프로젝트를 많이 수행하는 것이 요구되면서, 일부 학문들에게서 일어나고 있는 현상들, 즉 대학원생이 연구를 수행하고 교수는 관리 위주의 역할을 하는 사례가 점점 늘고 있다. 이러한 것은 논문 출판 시 많은 기여를 하였음에도 대학원생들을 배재해 버리는 저자의 역할(Authorship)에 대한 윤리적 문제까지 발생할 수 있다. 다행히 최근들어서는 대학원생들에 대한 연구 실적이 중요해짐으로써 공동저자로 논문이 출판되는 경우가 많이 생겨나고 있다. 본 토론문에서 많은 것을 논할 수는 없지만 앞으로 이 문제에 대해서도 생각해 봐야 할 것이다.

오늘 교육행정학에 있어서 대학원 과정의 의미와 학문탐구의 장에 대한 담론을 잘 전개해 주신 발표자께 감사드리며, 앞으로도 이러한 담론이 지속적으로 이루어졌으면 하는 바램이다.

토론

‘대학원과정의 의미와 학문탐구의 장을 구축하기 위한 담론
- 반성과 제언 -’에 대한 토론

남수경(강원대)

I. 발표문에 대한 이해와 공감

발표자께서는 일반대학원 교육행정학 교육의 운영 현황에 대한 성찰과 개선과제를 모색하기 위하여, 대학원교육에 대한 근본적인 질문, 즉 박사학위의 사회적 의미와 사회과학 분야에서 학문 탐구의 의미를 고찰하는 것에서 출발하였다. 이를 토대로 교육행정학에서 박사학위 취득자를 연구자(연구중심대학의 졸업자) 또는 전문가(연구기능이 덜 활성화된 대학의 졸업자)로 보고, 우리나라 대학원교육의 문제점을 교수의 수적 열세, 고유한 연구 성과의 부족, 대학원 박사과정 학생들의 열망 부족, 우수한 석사 학위자의 해외 유출 등으로 정리하였다. 그리고 향후 개선방안으로서, 생산적 비판이 용인되는 유연하고 개방적인 학술문화 내지 풍토 조성을 위한 노력, 한국적 맥락에 맞는 대학원 교육 내용의 재구성, 학문후속세대 양성 프로그램으로 실효성을 높이기 위한 생태계 조성(국내 박사의 차별적 채용 환경에 대한 제도적 개선) 등을 제안하였다.

발표자의 논리적·성찰적 글을 통하여 토론자는 과거 교육행정학도로서 경험했던 대학원과정을 돌아보고, 현재 교수 및 연구자로서 근무하는 대학의 대학원과정 운영 전반을 돌아보는 반성적 사고의 기회를 얻었다. 이 점에 대해서 발표자에게 감사를 표하고 싶으며, 토론자 역시 발표자가 제시한 현재 교육행정 대학원교육의 문제점과 개선방향에 대한 의견에 동의하는 바임을 밝히고 싶다.

이하의 토론문에서는 일반대학원 교육행정학 교육의 현황 이해를 위한 논의의 틀과 발전방안에 대한 보완적인 의견을 제시함으로써, 대학원 교육행정학 교육의 발전에 도움이 되고자 한다.

II. 일반대학원 교육행정학 교육의 현황 진단을 위한 논의의 틀

우리나라 일반대학원 교육행정학 교육의 발전과제를 탐색하기 위해서는 무엇보다 '지금의 나 자신을 정확히 잘 아는 것', 즉 현황에 대해서 종합적이고 기술적인 접근(descriptive approach)이 필요하다. 대학원 공시정보의¹⁾ 제한성으로 인하여 실증적인 분석은 어렵겠지만, 대학원 교육행정학 교육으로의 입문-교육활동-졸업의 과정 전반에 대한 이해를 위한 논의의 틀을 마련할 필요가 있다.

일반대학원 교육행정학 교육의 현황을 진단하는 데 활용할 수 있는 기본 틀은 [그림 1]과 같이 누가 들어오는가, 무엇을 배우는가, 졸업 후 무엇을 하는가, 그리고 대학원 교육을 위한 인프라는 어떠한가 등을 중심으로 구성할 수 있다. 발표자께서 '박사학위의 사회적 의미나 사회과학 탐구와 사회적 맥락'에서 졸업 후 진로와 관련된 심도 있는 논의를 하였기 때문에, 토론자는 이를 제외한 나머지 영역에서 현황 파악을 위한 논의를 제시하고자 한다.

1. 누가 왜 들어오는가?

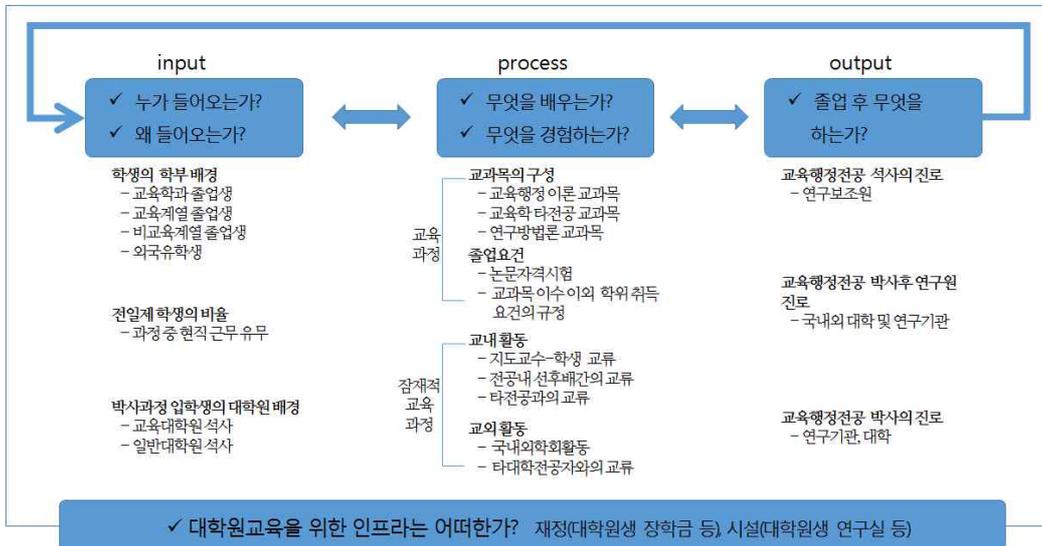
일반대학원 교육행정학 석·박사과정에 누가 왜 들어오는가를 이해하는 것은 매우 중요하다. 이는 발표자께서 기술한 바와 같이 미국의 교수가 한국 유학생이 어떤 진로를 가지느냐에 따라서 지도방법이 달라지는 것과 같은 맥락이며, 프로그램의 효과성과 직접적으로 관련을 맺기 때문이다. 먼저 교육행정 석사과정에 입학하는 학생의 경우 학부 배경에 따라서는 교육학과 졸업생, 교육학과 이외 교육계열 졸업생, 비교육계열 졸업생, 외국유학생 등이 있는데, 이들은 전일제 학생일 수도 현직에 종사하면서 학업을 병행할 수도 있다. 박사과정 학생의 경우 특수대학원(교육대학원) 또는 일반대학원의 석사 출신일 수 있다.

그런데 이들의 공통점은 전공과목 또는 교직과목을 통해서 교육행정 교과목을 접한 이후의 이끌림을 통해서 진학한다는 것이다. 그것은 교육행정학의 학문적 매력일 수도, 교육행정이라는 용어가 주는 처방적 힘에 대한 끌림일 수도 있는데, 입학동기가 무엇이든 대학원 교육행정 박사과정의 발전을 위한 원천은 학부의 교육활동이며, 발전방안 역

1) 정시영(2014)은, 2015년부터 대학원 정보공시가 강화될 것임을 밝히고 있다. 대학원 관련 신설 예정인 정보공시항목으로는 학과(전공) 개설 및 교육과정 편성 현황, 논문자격시험 합격률, 학업전념 및 직장병행 학생 비율, 대학원생 학술지 게재 논문 실적, 계약학과 설치 등을 제시하고 있음. 또한 대학알리미 사이트에 "대학원 경쟁력 알림" 코너 개설하고, 대학원 교육·연구의 질과 관련된 핵심지표별로 백분위 기준 5등급으로 구분하여 개별 대학원의 상대적 수준에 대한 정보 제공할 예정이다.

시 학부교육의 개선에서 출발해야 할 것이다.

그리고 사회과학으로서 교육현장의 문제를 연구대상으로 하는 우리 학문의 특성을 고려할 때(교육 현장과의 연계성), 그리고 대학들이 처한 맥락의 차이를 고려할 때(교육대학원 출신의 우수성, 대학원교육을 위한 인프라의 부족), 일반대학원 석사 출신의 전일제 학생을 중심으로 한 박사과정 운영모형을 보편적인 것으로 표방하는 데는 한계가 있다.



[그림 1] 일반대학원 교육행정학 교육의 현황과 개선에 대한 논의의 기본 틀

2. 무엇을 배우는가? 무엇을 경험하는가?

일반대학원 교육행정학 교육의 핵심적인 활동은 교육과정과 잠재적 교육과정을 통해서 진행된다. 먼저 정규 교육과정, 즉 교과목의 개설(교육행정 전공 교과목, 교육학 타전공 교과목, 연구방법론 교과목)과 졸업을 위해 이수해야 하는 이들 교과목의 비중을 이해할 필요가 있다. 또한 졸업요건으로서 논문자격시험이나 교과목 이수 이외의 요건을 어떻게 규정하고 있는지도 살펴볼 필요가 있다. 이는 교육행정학도에게 어떤 자질과 역량을 길러주고자 하는지, 연구자로 성장하는 데 필요한 교육과정이 적절하게 운영되고 있는지를 평가하는 잣대가 되기 때문이다.

교육행정학을 공부하는 대학원생이 된다는 것은 곧 교육행정학 학문공동체의 일원이 된다는 것을 의미한다. 따라서 교육과정을 통하여 연구자로서 개별적 역량을 키움과 동시에 다양한 잠재적 교육과정에 참여함으로써 공동체의 일원으로서 필요한 네트워크를

형성하게 된다. 교내활동으로는 지도교수나 교육행정 전공교수의 프로젝트에 참여하는 경험, 전공내 선후배간의 세미나 활동, 교육학과 내 타전공 대학원생과의 교류 활동 등에 참여할 수 있다. 이와 같은 교내활동 이외에 국내외에서 개최되는 교육행정 관련 학회 참가 및 발표 활동, 타대학 교육행정 대학원생간의 교류 등에 참여함으로써 학문공동체로서 사회화과정을 거치게 된다. 대학원 교육행정학 교육의 발전을 위해서는 정규 교육과정뿐만 아니라(때로는 이보다 더 중요하게) 이상에서 살펴본 다양한 유형의 잠재적 교육과정을 활성화할 필요가 있다.

3. 대학원교육을 위한 인프라는 어떠한가?

대학원교육의 질을 결정하는 핵심요소의 하나는 인프라의 조성이다. 교육 인프라는 학생이 무엇을 배우고 무엇을 경험할 것인지에 직접적인 영향을 주는 요소이다. 즉, 교육 인프라는 대학원생의 교육 및 연구 활동을 위한 필요조건을 충족시키는 역할을 한다.

가장 중요한 인프라는 재정적인 지원과 관련된 것으로 대학원생에게 직접 지원되는 장학금, 재학 중 해외대학 파견에 대한 지원, 학회활동이나 연구성과에 대한 각종 인센티브제도의 운영 등이 있다. 다음으로 시설·설비 지원과 관련된 것으로 대학원생을 위한 전용 연구공간의 제공, 연구공간 내 각종 편의시설의 지원 등이 있다. 그 외에 외국 유학생의 안정적인 교육 및 연구를 위한 특별프로그램을 제공하는지 역시 대학원교육의 인프라 실태와 관련하여 중요한 부분이다.

Ⅲ. 일반대학원 교육행정학 교육의 발전을 위한 제안

토론자는 이상에서 제시한 논의의 틀 내에서 학생(학부과정부터 교육행정학의 매력도 개선), 교육활동(잠재적 교육과정의 활성화), 인프라(대학원생을 위한 재정과 시설 인프라의 개선) 등의 분야에 대한 개선과제를 간략히 언급하였다. 여기서는 발표자의 발전과제에 덧붙여 다소 혁신적인(?) 제안을 한 가지 하고자 한다. 이는 '연합대학원 운영모델의 적용 가능성'에 관한 것이다.

발표자가 기술한 바와 같이 "우리나라의 경우 박사과정 학생 수가 많지 않아서 별도로 석사과정과 구분된 박사과정 프로그램을 개설하는 것이 쉽지 않고, 또한 특정한 세부 학문 분야를 전공한 교수들의 수 자체가 적다." 또한 "강의에 대한 부담으로 인하여 다양한 교수법을 활용하지 못하고, 교수들은 대학원생들을 어떻게 미래의 교육자로 성장시킬지에 대한 관심은 적은 듯하다." 이와 같은 대학의 교육여건과 교육행정학의 다

양한 세부분야를 고려할 때, 한 대학 내에서 특정 세부전공을 충분히 교육하고 연구하는 데는 제약이 있을 수밖에 없으며 특성화된 학문의 발전을 기대하기는 더욱더 어렵다. 전공 교수진과 대학원생의 규모가 상대적으로 작을 경우 대학으로부터 인프라를 지원받기 어렵고, 이는 다시 대학원교육의 질을 저하시키는 악순환을 유발시킨다. 이러한 문제를 해결하기 위한 방안의 하나로서 검토해 볼 수 있는 것이 바로 연합대학원 운영 모델이다.

연합대학원 운영모델은 지리적 근접성을 매개로 한 것일 수도 있고(최재원 외, 2014),²⁾ 세부전공이 유사한 교수간의 대학 연합을 통해 공동학위 수여 형태로 운영하는 것일 수도 있다.³⁾ 연구중심대학의 박사학위(연구자 양성)와 연구기능이 덜 활성화된 대학의 박사학위(전문가 양성) 각각 중심의 연합모델을 형성할 수도 있다. 또 다른 형태로는 유사 세부전공을 중심으로 연합연구소를 설립하고 연구소를 중심으로 한 연계모델을 적용해 볼 수도 있다.

교육행정학이 응용연구 또는 개발연구 중심의 학문이라고 할 때, 대학간의 경쟁을 통해서 학문의 발전이 이루어지기도 하지만, 한편으로는 학문공동체 내의 다양한 연합을 통해서 교육력과 연구력을 동시에 개선할 수도 있다. 연합모델은 정규교육과정뿐만 아니라 잠재적 교육과정을 활성화함으로써, 학문공동체의 네트워크를 강화하는 데도 기여할 수 있을 것이다.

이상과 같은 연합대학원 운영모델은 아이디어 수준이며, 대학원 교육행정학 교육의 발전에 대한 기대모델이다. 이번 학술대회를 계기로 향후 대학원 교육행정학 교육의 발전을 위한 논의가 더욱 활성화되기를 기대한다. 끝으로 어려운 발표주제에 대해서 많은 생각거리를 제공해 주신 신교수님께 다시 한번 감사를 표한다.

2) 최재원 등(2014)이 제안한 연합대학원 구성은 동남권 내 국립대학 (부산대, 경상대, 부경대, 창원대, 해양대)의 관련 학과 및 전공교수들이 공동 참여하고 대학원장과 연합대학원 운영위원회에서 전체적인 행/재정관리를 하도록 함.

3) 「고등교육법시행령」 제13조(국내대학 및 외국대학과의 교육과정 공동운영)

① 대학, 산업대학, 교육대학, 전문대학, 기술대학과 방송대학·통신대학·방송통신대학 및 사이버대학(이하 "원격대학"이라 한다), 법 제59조제4항에 따라 교육부장관의 지정을 받은 각종 학교는 법 제21조제1항 단서에 따라 교육과정을 운영함에 있어서 다른 국내대학이나 외국대학(해당 외국 또는 외국이 공인하는 평가인정기구의 평가인정을 받은 외국대학에 한정한다)과 공동으로 다음 각 호의 과정을 운영할 수 있다.

1. 대학, 산업대학 및 교육대학: 학사학위과정 또는 대학원 교육과정
2. 원격대학: 전문학사·학사학위과정 및 대학원 교육과정

② 제1항에 따른 교육과정 공동운영에 따른 학위의 수여는 법 제35조 및 제50조에 따른다. 다만, 필요한 경우 국내대학과 교육과정을 공동운영하는 다른 국내대학 또는 외국대학의 공동명의로 학위를 수여할 수 있다.

참고문헌

- 최재원 · 박상후 · 이해준 · 김수형 · 황영숙(2014). 지역거점 국립 연합 대학원 운영모델 개발에 관한 연구: 동남권 국립대 연합대학원 운영 모델 중심. 대학교육협의회.
- 정시영(2014). 대학원 질 관리를 위한 제도개선 방안, 한국대학교육협의회 고등교육 전문가 100인 대토론회, 대학원교육 개선을 위한 대학원 평가의 방향과 과제. 2014. 7. 16, 대교협 22층 대회의실.

3주제

교육대학원 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제

-교육대학원 교육행정전공 운영 현황과 미래 방향-

발표: 김병찬(경희대)

토론: 김혜숙(연세대)

정수현(서울교대)

【3주제】

**교육대학원 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및
발전 과제**

-교육대학원 교육행정전공 운영 현황과 미래 방향-

김병찬(경희대)

I. 서론

2013년 기준으로 전국의 114개 대학에 교육대학원이 설치되어 있으며, 이 중에 75개 대학의 교육대학원에서 교육행정전공을 운영하고 있다(교육부, 2013). 우리나라에서 교육대학원은 1963년 서울대학교에 최초로 설치되었는데, 당시 교육행정전공도 함께 개설되었기 때문에(김영우, 1989: 198) 우리나라에서 교육대학원의 교육행정전공의 역사는 50년을 넘어서고 있다. 50년이 넘는 역사를 가지고 전국의 주요 대학에서 설치, 운영되고 있는 교육대학원 교육행정전공은 교육대학원 및 교원현직교육의 대표적인 프로그램으로 상당히 오랜 기간 자리를 잡아왔다.

50여 년이 넘는 역사를 거치면서 교육대학원 교육행정전공은 수 많은 교사, 교장, 교감, 교육행정가, 관리자, 일반교육행정직 등에게 교육행정 교육을 실시하여 교육행정의 전문성 향상에 큰 기여를 해 왔다(임연기 외, 2013). 그리고 학교 및 교육계에서 관리 및 행정직을 맡고 있는 사람들의 상당 수가 교육대학원에서 교육행정전공을 이수한 사람들이기도 하다.

그런데 2000년 중반 이후 교육대학원 교육행정전공에 대한 수요는 급격하게 줄어들고 있으며, 교육대학원에서 교육행정전공을 폐지하는 대학들이 빠르게 늘어나고 있고, 일부 대학에서는 교육행정전공의 명칭을 바꾸거나 타전공과의 통합을 시도하면서 활로를 모색하고 있다. 그나마 교육행정전공을 유지하고 있는 교육대학원들도 해당 전공에 입학자원이 급감하여 구조조정의 1순위 대상으로 교육행정전공을 올려 놓고 있기도 하며, 또 다른 활로를 모색하거나 혹은 전공 폐지를 고려하고 있기도 하다. 그야말로 우리나라 전반적으로 교육대학원 교육행정전공은 총체적 위기 상황이라고 할 수 있다.

교육대학원 교육행정전공의 쇠락은 실제적, 이론적 측면에서 심각한 문제를 야기할

수 있다. 우선 실제적인 측면에서 교육행정 분야의 인력 양성 및 재교육의 한 축을 담당해왔던 교육행정전공의 몰락은 교육현장에 교육행정 전문성을 함양 시켜 줄 수 있는 교육기반의 붕괴로 이어질 수 있다는 점에서 문제가 될 수 있다. 이론적인 측면에서는 교육행정의 이론과 연구들이 교육을 통해 확대, 심화된다고 할 수 있는데, 연구와 이론을 교육시킬 수 있는 장이 붕괴되고 있다는 것은 이론의 발전에도 심각한 부정적 영향을 줄 수 있다. 이는 교육행정학 분야의 기반 붕괴로 이어질 수 있는 것이다. 또한 교육행정학 분야에서 배출된 수 많은 박사인력들의 강의의 장이 축소되고 있다는 점도 현실적 문제점 중의 하나로 추가될 수 있을 것이다.

이와 같이 전반적인 교육대학원 교육행정전공의 붕괴시대가 도래했음에도 불구하고 지금까지 각 개별 교육대학원 차원에서 생존을 위한 치열한 할로찾기를 모색하고 있을 뿐, 교육대학원 교육행정전공의 기반이 되고 있는 교육행정학계 차원에서의 종합적인 논의나 대응은 거의 없었다.¹⁾

지금의 교육대학원 교육행정전공의 붕괴는 어느 한 개별 대학의 문제가 아니라 우리나라 교육대학원 전반적인 문제이며, 문제의 원인도 개별 대학에 있기 보다는 좀 더 큰 체제 및 구조의 문제이기 때문에 개별 대학의 노력만으로는 한계가 있다. 따라서 상당히 늦은 감이 있지만, 교육행정전공의 붕괴를 교육행정학계 차원에서 우리의 문제로 인식하고 주체적으로 문제를 끌어안아 방향과 대응책을 찾아나가야 할 시점이라고 생각한다.

이러한 한 시도로 본 연구에서는 우리나라 교육대학원 교육행정전공 운영을 체제론적 관점에서 분석해 보고자 한다. 체제론에서는 어떤 조직이나 기관을 유기체적인 입장에서 보고, 환경과의 지속적인 상호작용을 통해 내적 작용을 거쳐 생성, 발전, 변화, 소멸해 가는 대상으로 본다(남정길 외, 1995: 39-44). 우리나라 교육대학원 교육행정전공도 고립된 개별적 개체가 아니라 환경과 상호작용하면서 내적 작용을 통해 생존해 가는 유기체적 존재이며, 과거에 활성화되었던 시기도 있었지만, 지금은 침체기에 있는 등의 유기체적 속성을 보여주고 있다. 그리고 개별 교육대학원의 교육행정전공이 하나의 체제일 수 있지만, 좀 더 크게 보면 우리나라 교육대학원의 교육행정전공도 커다란 하나의 체제라고 할 수 있다. 본 연구에서는 개별 대학 차원이 아니라 우리나라 교육대학원 교육행정전공 전체 차원에서 하나의 체제로 보고 논의와 분석을 시도한다.

1) 이와 관련하여 개별적인 한탄이나 하소연, 문제제기 등은 지속적으로 있어 왔지만, 체계적, 종합적 논의는 전무하였다고 볼 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 선행연구 분석

우리나라에서 교육대학원 교육행정전공의 특성 및 현황을 분석한 연구는 매우 미흡한 실정이다. 그 이유는 교육대학원 교육행정전공이 교원들을 중심으로 한 현장전문가들의 관심의 대상은 되었지만, 연구하는 학자들의 이론적 관심의 대상은 아니었기 때문이다. 즉 교육대학원 자체가 학문적 탐구를 목적으로 하는 일반학위과정이라 아니라 현장전문가들을 대상으로 한 재교육과정의 성격이 크기 때문에 학문적 관심의 대상이 되기는 어려웠다고 본다. 그런데 특징적으로, 교육대학원 교육행정전공이 현직재교육 과정이기는 하지만, 그 프로그램 안에서 다루는 내용은 학문적 탐구의 결과들이 중심을 이루기 때문에 교육대학원 교육행정전공에서 어떤 내용을 다루는지에 대한 연구는 비록 많지는 않지만 이루어져 온 편이다.

우선, 김병주(2005)는 우리나라 일반대학원 및 교육대학원에서 교육행정전공 석·박사 과정의 교육과정을 분석한 바 있다. 이 연구에서는 당시 교육행정전공을 설치하고 있는 일반대학원 29개, 교육대학원 73개를 대상으로 교육행정 지식기반 차원에서 교육과정을 분석하였다. 분석 결과, 우리나라 교육행정전공 석·박사 과정은 1) 교육행정전공을 설치, 운영하는 목적과 목표가 명확하게 정립되어 있지 못하며, 2) 교육행정전공의 내용과 기능 면에서 획일화되어 있고, 3) 각 대학마다 교육행정 전공교수가 1-3명에 불과하여 다양한 교육과정 편성 및 운영이 어려우며, 4) 교육행정의 새로운 지식기반 흐름을 제대로 반영하지 못해 교육행정가에게 필요한 지식 분야를 다양하게 제공하지 못하고 있고, 5) 대학마다 특색 있는 교육과정 운영을 하지 못하고 있으며, 6) 교육과정이 평면적으로 나열되어 있다는 점 등이 특징으로 드러났다.

한편, 교육대학원 교육행정전공을 직접적으로 다룬 연구는 아니지만, 위의 김병주의 연구가 이루어진 바로 그 다음 해에 김병찬, 박소영(2006)은 미국과 한국의 일반대학원 교육행정전공 프로그램 비교 연구를 수행하였다. 이 연구에서는 양국의 대학원 교육행정전공 프로그램을 구조와 운영 두 측면에서 비교하였는데, 우선 구조 측면에서는 1) 미국에서는 교육행정전공 아래 각 하위 전공들이 다양하게 분화되어 있는 반면, 한국에서는 하위 전공으로 분화되지 않고 교육행정전공 단일 전공으로 이루어지고 있다는 점에서 차이가 났고, 2) 학위의 유형에 있어서도 미국의 경우는 교육행정전공 내에서 순수학문분야 학위와 실천학문분야 학위가 나누어져 있고, 비학위과정도 다양하게 마련되어 있는 반면, 한국의 경우는 순수학문분야 학위로 단일화되어 있다는 점에서 차이가 났다. 운영 측면에서는 3) 미국의 교육행정전공 대학원들은 대체로 한정적이고 구체적인 목표

를 설정하고 있는 반면, 한국 대학원의 교육행정전공에서는 포괄적이고 추상적인 목표 설정을 하고 있는 것으로 나타났으며, 4) 교육과정 운영 면에서는 미국의 대학원 교육행정전공에서는 다양한 교육과정을 운영하고 있는 반면, 한국에서는 획일적인 교육과정이 운영되고 있는 것으로 나타났고, 5) 미국의 대학원 교육행정전공에서는 교육현장과의 연계를 기반으로 하고 있는 반면, 한국의 대학원 교육행정전공 프로그램들은 교육현장과 괴리되어 있다는 점에서 차이가 났다. 이러한 결과를 바탕으로 이 연구에서는 교육행정전공의 분화, 현장과의 연계 강화 등의 필요성을 제안하였다.

교육대학원 교육행정전공의 교육과정을 직접적으로 다룬 연구는 최원아(2002)의 연구가 거의 유일하다. 이 연구에서는 한 대학의 교육대학원 교육행정전공 교육과정의 특징을 드러내기 위해서 교육대학원 교육행정전공 교육과정과 교원 연수기관의 교육행정관련 연수 프로그램을 비교하였는데, 그 결과 1) 연수기관의 교육행정관련 교육과정은 실제적이고 실무적인 내용의 비중이 큰 반면 교육대학원 교육행정전공 교육과정은 상대적으로 이론적인 내용의 비중이 큰 것으로 나타났고, 2) 연수기관의 교육행정 관련 교육과정은 사례위주, 문제위주로 세분화 되어 있는 반면, 교육대학원 교육행정전공 교육과정은 거대한 학문적 체계나 지식 습득 위주로 되어 있었으며, 3) 일부 연수 과정에서는 현장연구를 실시하고 있음에 비해 교육대학원 교육행정전공 교육과정에서는 현장연구가 없다는 점이 특징으로 드러났다(pp. 50-51).

이와 같이 우리나라 교육대학원 교육행정전공에 대한 연구가 상당히 미흡한 편이고, 그나마 교육대학원 교육행정전공의 교육과정 연구에 치중되어 있다. 연구가 미흡하다는 것은 해당 대상에 대한 이해가 부족하다는 것을 의미할 수 있다. 우리나라에서는 상당히 많은 대학에서(2013년 기준으로 75개 대학) 교육대학원 교육행정전공을 운영하고 있음에도 불구하고, 그 교육대학원 교육행정전공의 현황, 특징, 문제점 등에 대한 정확한 이해가 거의 없는 실정이다. 이러한 상황에서 교육대학원 교육행정전공에 대한 입학 자원이 감소하면서 교육대학원 교육행정전공이 총체적으로 어려운 상황에 직면하고 있다. 올바른 대안을 찾기 위해서는 제대로 된 진단이 필요하다. 교육대학원 교육행정전공의 문제를 개선하고 발전 방향을 찾아내기 위해서는 우선 정확한 진단, 즉 이해가 필요하다. 본 연구에서는 이러한 맥락에서 조직 현상을 분석하는 하나의 틀이 될 수 있는 체이론을 토대로(Newell, 1978) 우리나라 교육대학원 교육행정전공의 실태와 상황을 분석하고자 한다.

2. 체제이론

체제이론은 제도교육의 현상적 이해라는 차원을 넘어 그 관리와 운영을 계획하고 이해하는 접근방법으로 광범위하게 활용되고 있다(윤정일 외, 2008: 60). 체제이론에서 체제는 생물학적 개념에서 비롯된 것으로 세포로 구성된 유기체적 총체를 가리키며, 몇 가지 기본적인 속성을 갖는데, 체제는 시·공간으로 존재하며, 유기체와 같이 생성, 진화, 성장, 소멸하고, 내적으로 상위체제와 하위체제 구조를 가지며, 외부와의 경계 및 환경을 갖는다(Immegart & Prilecki, 1973: 34).

이와 같이 체제이론에서는 체제를 기본적으로 상위체제와 하위체제로 구성되는 것으로 보며, 일정한 경계를 가지고 환경과 끊임없이 상호작용하는 것으로 본다. 즉 어떤 체제든지 경계를 가진 개별 체제를 구축하고 있을 뿐만 아니라 그 체제의 하위 체제를 갖기도 하고, 더 큰 상위 체제에 속하기도 하는 등 연속적 체제 속에 존재하며, 이러한 구조를 바탕으로 환경과 상호작용하면서 생존해 가는 유기체와 같은 것이다. 유기체와 같은 체제는 생존을 위해 환경과의 상호작용이 반드시 필요한데, 환경과의 상호작용이 활발하게 자유롭게 이루어지는 체제를 개방체제(open system)로, 그렇지 못한 체제를 폐쇄체제(closed system)라고 지칭한다. 특별한 장치나 제약을 가하지 않는 한, 자연 상태나 사회조직에서의 체제는 개방체제를 이루게 되는데, 개방체제의 주요 특징을 보면 다음과 같다(Griffith, 1979: 116-117).

- 개방체제는 투입과 산출 구조를 가지며 환경과 상호작용한다.
- 개방체제는 스스로 균형상태를 유지하려는 경향이 있다.
- 개방체제는 자기에게 영향을 미치는 힘을 통제, 조절하는 자기통제력을 가지고 있다.
- 개방체제는 상이한 조건 하에서도 동일한 결과를 내려는 경향이 있다.
- 개방체제는 하위체제 간의 역동적, 기능적 상호작용을 통해 자신을 유지하고자 한다.
- 개방체제는 재투입(환류) 과정을 통해 과정과 산출을 효율화하려고 한다.
- 개방체제는 규모가 커지면 기능적 하위체제를 계층적으로 만들어 낸다.
- 개방체제는 스스로 효율화를 위해 과정, 절차를 단순화하기도 한다.

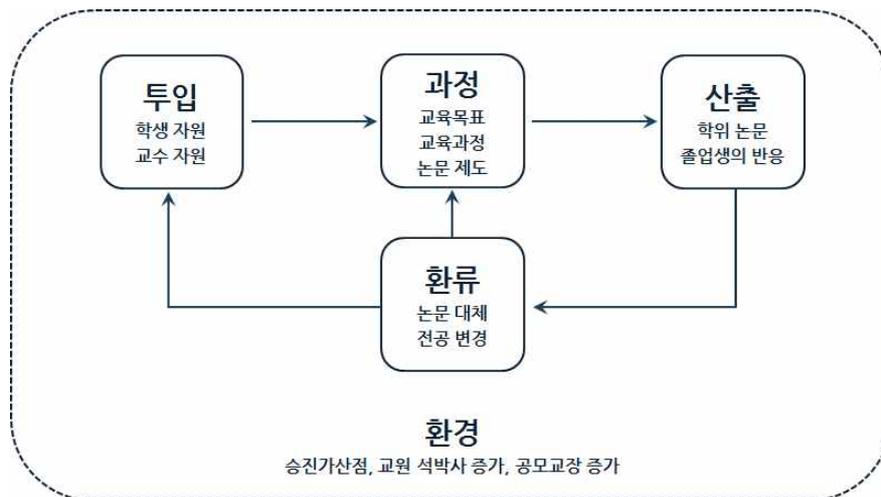
체제이론에서는 체제의 기본 요소를 크게 투입, 과정, 산출, 환류, 환경 등 다섯 요소로 본다(Immegart & Prilecki, 1973). 어떤 조직을 체제론적 관점에서 보는 것은 그 사태나 상황을 단순한 시각에서 보는 것을 경계하고 모든 사태나 현상을 복잡성을 전제로 보려고 하는 것이라고 할 수 있다(김윤태, 1984: 98). 체제론에서는 대체로 이 복잡한 체제의 구성 요소를 크게 투입, 과정, 산출, 환류, 환경 등 다섯 요소로 보며, 이 네 요소의 복합적 상호작용을 통해 체제가 생성, 성장, 소멸해 가는 것으로 본다(Katz & Kahn, 1978).

투입은 체제의 목적을 달성할 수 있도록 체제의 밖에서 안으로 들어가는 모든 요소를 말하는 것으로, 주로 자원이나 정보 등이 이에 해당된다. 과정은 목적을 달성하기 위하여 자원과 정보를 활용하여 가치를 창출하는 과정이다. 그리고 산출은 환경이나 인접한 체제로 내보내는 자원과 정보이며, 의도적인 것뿐만 아니라 무의도적인 것도 포함한다. 체제의 내부 작용을 통해 변환시켜 내보내지는 것들이다. 환류는 체제에서 산출의 결과를 바탕으로 투입이나 과정에 피드백을 주는 것이며, 환경은 체제와 일정한 접촉을 유지하고 체제에 영향을 주는 경계 밖의 주변 조건이나 상태를 말한다. 환경은 체제의 투입 및 산출과 관계되며, 체제와 영향을 주고받는다.

3. 본 연구에서 분석 모형

우리나라 교육대학원 교육행정전공을 종합하여 하나의 큰 체제로 봐도 큰 무리가 없다고 판단하였다. 왜냐하면 우리나라 교육대학원 교육행정전공은 종합적으로 하나의 체제를 구성하고 있는데, 교육대학원 교육행정전공과 다른 분야 사이에 일정한 경계가 있고, 교육대학원 교육행정전공에 투입과 산출이 지속적으로 이루어지고 있고, 내적 작동 기제가 있으며, 환경과 끊임없이 상호작용하고 있는 면에서 하나의 종합적인 체제로 볼 수 있다.

본 연구에서는 체제이론을 바탕으로 우리나라 교육대학원 교육행정전공의 현황과 실체를 분석한다. 이를 위해 기본적인 체제이론의 요소와 틀을 활용하여 교육대학원 교육행정전공 과정을 들여다보고자 하는데 구체적인 분석 모형은 다음과 같다.



[그림 1] 분석 모형

위 분석 모형에 나타난 바와 같이 우리나라 교육대학원 교육행정전공을 분석하고자 하는 본 연구에서는 각 요소별 대상을 다음과 같이 설정하였다.

- 투입 : 학생 자원, 교수 자원
- 과정 : 교육목표, 교육과정, 논문제도
- 산출 : 학위논문, 졸업생들의 반응
- 환류 : 논문 대체, 전공 변경
- 환경 : 승진가산점, 교원 석박사 증가, 공모교장 증가

위의 각 요소별 대상들이 각 요소를 대표하는 것은 아니지만, 실제적으로 각 요소에서 중요한 의미를 차지하고 있는 것들이며, 자료수집 가능성이라는 연구의 한계도 반영된 것이다.

4. 우리나라 교육대학원 교육행정전공 현황

1963년 당시 문교부는 중등교원의 질적 향상을 기하기 위하여 우수한 자질을 갖춘 중견 교원과 교육행정가 양성을 목적으로 우리나라에서 최초로 서울대학교에 교육대학원을 설치하도록 하였다(김영우, 1989: 198). 이후 1965년부터 교육대학원에서 교직과정을 설치하여 교사자격증 소지자는 상급 자격증을 취득할 수 있도록 하고, 교사자격증 없이 석사학위를 받은 자에게는 2급정교사 자격증을 수여할 수 있도록 하여, 교육대학원은 교원 현직교육과 양성교육 기능을 함께 수행하게 되었다. 1963년에 서울대학교에 교육대학원이 설치되면서 모두 13개의 전공이 개설되었는데, 그 중에 한 전공이 교육행정학 전공이었다. 당시 교육대학원의 수업 년한은 2년이었고 3년을 초과할 수 없도록 하였으며 모두 32학점을 취득하고 논문을 작성해야 했다. 이후에 여러 대학에서 교육대학원을 개설하게 되는데, 초창기부터 1985년까지의 교육대학원 개설 현황을 보면 다음과 같다(김영우, 1989).

1963년 : 서울대
1967년 : 고려대, 연세대, 이화여대, 계명대
1969년 : 경북대
1972년 : 경희대
1975년 : 부산대, 전남대, 충남대, 충북대
1976년 : 전북대
1978년 : 강원대, 인하대, 동아대
1979년 : 건국대, 경상대, 동국대, 조선대, 제주대
1980년 : 경남대, 중앙대, 한양대

1982년 : 공주대, 국민대, 단국대, 원광대, 영남대, 한국외대, 홍익대
1983년 : 성균관대, 숙명여대, 인천대
1984년 : 성신여대
1985년 : 대구대

이들 교육대학원에서 수업은 주간, 야간, 계절제 모두 가능하도록 하였는데, 이는 교육대학원 입학생의 다수를 차지하고 있는 교원들의 형편을 고려한 것으로, 주간은 4학기제, 야간은 5학기제, 계절제는 6학기제를 운영하도록 하였다(김영우, 1989: 361). 한편, 1963년에 최초로 개설된 서울대학교 교육대학원은 1975년 서울대학교 설치령에 따라 폐쇄되어(김영우, 1989: 285) 지금까지 운영되지 않고 있다.

교육대학원 운영 현황을 보면 우리나라에서 교육대학원의 설치되고 기틀이 잡히기 시작한 1960-1970년대의 틀과 제도가 거의 지금까지 이어지고 있다고 할 수 있다. 학기제 운영 형태, 기본이수 학점, 학생 선발 및 졸업 요건 등에 있어 거의 큰 변화 없이 유지되고 있다. 이는 제도의 안정성 측면에서는 바람직하다고 할 수 있으나, 시대 변화나 흐름을 반영해야 하는 제도의 적응성 측면에서는 문제가 될 수 있다. 교육환경과 교육 패러다임이 바뀌고 교원에게 요구되는 역량이 변화하는 측면을 고려한다면 교원들의 재교육 과정 역시 적절하게 업그레이드되는 모습을 보여야 하는데, 거의 변화가 없이 유지된 것이 우리나라 교육대학원 역사의 특징이라고 할 수 있다.

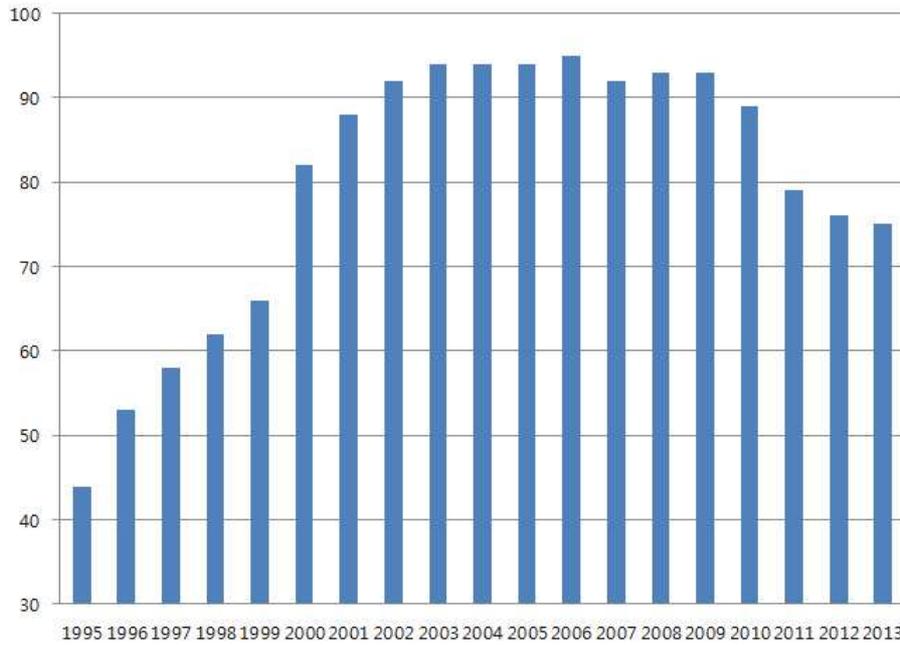
1965년부터 현직교육뿐만 아니라 양성교육 기능도 할 수 있게 되어 교육대학원들이 급속하게 팽창하게 되었는데, 특별히 현직교육 기능과 관련하여 대표적인 전공이 바로 교육행정전공이었다(서울대학교 한국교육사고, 1999). 교육행정전공은 1963년에 서울대학교 교육대학원에 설치된 이래로 이후 신설되는 교육대학원마다 현직교육을 위한 대표적인 전공이 되었다.2) 특히 1990년대 중반부터 교육대학원이 급속하게 늘어나면서 2000년대 들어 교육행정전공의 전성시대를 이루게 된다. 1995년 이후 교육대학원 교육행정전공 설치 현황을 보면 다음과 같다.

<표 1> 교육행정전공 운영 현황

연도	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
교육대학원 개설 수	58	68	76	78	79	108	113	115	118	118	119	119	118	118	118	118	114	114	114
교육행정전공 설치 수	44	53	58	62	66	82	88	92	94	94	94	95	92	93	93	89	79	76	75
비율(%)	75.9	77.9	76.3	79.5	83.5	75.9	77.9	80	79.7	79.7	79	79.8	78	78.8	78.8	75.4	69.3	66.7	65.8

자료: 교육부(1995-2013). 교원양성기관 현황. 자료검색을 통해 재구성하였음.

2) 하지만 교육대학원 교육행정전공의 설치 및 운영 현황에 대한 체계적인 정리나 연구의 거의 이루어지지 않은 것으로 보인다.



[그림 1] 연도별 교육대학원 교육행정전공 설치 현황

위의 표와 그림에서 나타난 바와 같이 우리나라 교육대학원은 1990년대 후반부터 급속하게 늘어나 2000년도에 108개, 2005년도에는 119개의 교육대학원이 설치, 운영되었다. 특히 2000년도에는 한 해 동안 29개의 대학에서 교육대학원을 신설하기도 하였다. 이러한 교육대학원의 팽창은 자연스럽게 교육행정전공의 증가로 이어졌는데, 1995년에 44개 대학의 교육대학원에서 교육행정전공을 운영하였는데, 2002년에는 88개 대학에서 교육대학원 교육행정전공을 운영하게 되어 7년 만에 2배가 되는 급속한 팽창을 이룬 것이다. 증가세는 계속 이어져 2006년에는 전체 119개 교육대학원 중에서 95개 교육대학원에서 교육행정전공을 운영하여 거의 80%의 교육대학원에서 교육행정전공을 운영하는 상황이 되었다.

하지만 2006년을 기점으로 교육대학원 수도 완만하게 줄기 시작하여 2013년 현재에는 114개의 교육대학원이 운영되고 있는데, 교육행정전공의 경우는 그 감소세가 더 빠른 편이다. 2006년에 95개의 교육대학원에서 교육행정전공을 운영하였는데, 2013년에는 75개 교육대학원 교육행정전공을 운영하는 것으로 나타났다. 즉 같은 기간에 교육대학원 수는 5개가 줄었는데, 교육행정전공은 20개가 줄어 교육대학원의 하락세보다 교육행정전공의 하락세가 더 가파른 것으로 나타났다. 교육행정전공 폐지 및 축소가 큰 흐름이 되고 있는데, 교육행정전공을 폐지하는 대신에 전공 명칭을 변경하거나 타전공과의 통

합하는 움직임도 나타나고 있다.

<표 2> 교육행정전공 명칭 변경 및 통합 사례

(2014년 11월 현재)

<p>교육대학원 교육행정전공 명칭 변경 대학</p>	<p>경남대(교육건설팅전공) 경희대(학교경영전공, 교육행정전공 병행) 숭실대(교육행정·리더십전공) 인천대(교육리더십전공) 충남대(교육행정 및 정책전공) 카톨릭대(교육행정 및 리더십전공)</p>
<p>교육대학원 교육행정전공과 타전공 통합 대학</p>	<p>가천대(교육리더십 및 교육공학전공) 동국대(교육행정·HRD전공) 동의대(교육방법 및 교육건설팅전공) 부경대(교육행정 및 교육방법전공) 서강대(교육공학·교육행정 융합전공)</p>

자료: 교육부(2014)의 교원양성기관 현황 자료와 각 대학 홈페이지 검색

명칭을 변경한 대학들의 큰 흐름은 두 가지인데, 하나는 리더십전공을 병기 혹은 전환하는 대학들(숭실대, 인천대, 가톨릭대 등)이고 다른 하나는 건설팅전공으로 전환하는 대학들(경남대, 동의대 등)이다. 교육대학원 교육행정전공을 타 전공과 통합하는 대학들(가천대, 부경대, 서강대 등)은 대체로 교육공학전공과 통합하는 것이 특징으로 나타났다.

이와 같이 교육대학원 교육행정전공은 2006년에 95개 대학에서 최대로 설치되었다가 이후 가파르게 쇠퇴하고 있는데, 상당 수의 대학들이 교육행정전공을 폐쇄하고 있으며 일부 대학들은 전공 명칭을 변경하거나 타 전공과 통합하는 전략을 통해 살 길을 모색하고 있는 것으로 나타났다.

5. 분석 대상

본 연구에서는 우리나라 각 대학 교육대학원 교육행정전공 중에서 20개 대학 교육대학원 교육행정전공을 분석 대상으로 삼았다. 2013년 말 기준으로 우리나라 전체 교육대학원은 <표 1>에 나타난 바와 같이 114개 대학에 개설되어 있는데, 이 중에 교육행정전공을 설치하고 있는 대학은 75개 교였다. 즉 교육행정전공을 설치하고 있는 75개 대학 중에서 약 27%에 해당하는 20개 대학의 교육대학원 교육행정전공이 본 연구의 분석 대상이 되었다. 이와 같은 분석 대상 선정 기준과 이유는 다음과 같다.

첫째, 교육부(2014)의 교원양성기관 현황 자료를 바탕으로 교육대학원 규모 면에서 상위 20개 대학을 임의로 선정하였다. 2013년 기준으로 모두 75개 대학의 교육대학원에

교육행정전공이 설치되어 있는데, 모든 대학을 선정하는 것은 연구의 여력이나 시간 면에서 한계가 있어 임의적으로 규모가 큰 대학 20개를 선정하였다.

둘째, 교육대학원은 총 정원제이기 때문에 각 전공별 입학인원은 공식적으로 조사되지 않고 있는데, 교육대학원 규모가 큰 대학에서 교육행정전공 입학인원도 많은 것으로 예상하여, 규모가 큰 대학을 중심으로 현황을 조사하는 것은 교육행정전공의 운영 현황을 파악하는데 큰 무리가 없을 것이라고 판단하였다.

셋째, 교육대학원 규모 면에서 상위 20개 대학을 선정하였는데, 본 연구는 교육대학원에 대한 연구가 아니라 교육행정전공에 대한 연구이기 때문에 각 대학의 전공 상황을 반영하였다. 즉 몇몇 대학은 교육대학원 전체 규모 면에서는 20위 안에 들지만, 교육행정전공을 모집 중단하였거나, 모집중단은 하지 않았지만 현재 재학생이 없어 운영이 안되고 있다고 응답한 교육대학원 교육행정전공은 조사 대상에서 제외하였다. 그리고 규모 면에서 20위 안에 들지만 교육행정전공을 타 전공과 통합하여 운영하는 대학도 제외하였다.³⁾

<표 3> 분석 대상 대학 현황

구분		대학 수	비고
설립 주체	국립	9	
	사립	11	
지역	수도권	9	서울(6), 경기(2), 인천(1)
	지방	11	강원(1), 경상(4), 전라(2), 충청(4)
총계		20	

위 대상 대학들의 교육대학원 교육행정전공의 현황을 파악하기 위하여 별도의 설문지를 만들었으며, 이 설문지는 선정된 대학에 근무하는 교육행정전공 교수, 혹은 교육대학원 교육행정전공 대표 학생에게 보내 응답하도록 하였다. 각 대학 명은 공개하지 않고 익명으로 처리하겠다고 안내하였으며, 정확한 현황 파악을 요청하였다. 20개 대학 모두 개별 접촉으로 설문을 받았으며, 20개 대학 모두 설문에 응답하였다.

3) 한편, 성격이 조금 다르다고 판단한 교육대학교와 교원대학교의 교육대학원 교육행정전공도 분석의 대상에서 제외하였는데, 이들에 대해서는 별도의 후속 연구가 이루어질 필요하다.

Ⅲ. 우리나라 교육대학원 교육행정전공의 체제적 분석

우리나라 교육대학원 교육행정전공 운영에 대해 체제분석을 시도한다. 이를 위해 체제의 기본 요소인 투입, 과정, 산출, 환류, 환경 등의 측면에서 어떤 현상과 특징을 보여주고 있는지에 대해 분석하였다.

1. 투입 분석

교육대학원 교육행정전공 운영에 있어 투입 요소는 여러 가지가 있을 수 있는데, 본 연구에서는 학생 자원과 교수 자원을 투입 요소로 보았다. 분석 대상이 되었던 20개 교육대학원의 학생 자원과 교수 자원의 특징에 대해 살펴본다.

가. 학생 자원

투입 요소로서의 학생 자원은 교육대학원 교육행정전공에 들어오는 신입생들이라고 할 수 있다. 20개 교육대학원의 최근 3년 간의 신입생 현황을 보면 다음과 같다.

<표 4> 최근 3년간 교육대학원 교육행정전공 입학생 수

교육 대학원	년도별 입학생 수				교육 대학원	년도별 입학생 수			
	2011	2012	2013	계		2011	2012	2013	계
A대 교육 대학원	10	8	9	27	K대 교육 대학원	3	9	1	13
B대 교육 대학원	4	4	4	12	L대 교육 대학원	4	2	0	6
C대 교육 대학원	6	3	0	9	M대 교육 대학원	12	13	14	39
D대 교육 대학원	8	11	8	27	N대 교육 대학원	5	6	6	17
E대 교육 대학원	4	4	1	9	O대 교육 대학원	2	9	7	18

교육 대학원	년도별 입학생 수				교육 대학원	년도별 입학생 수			
	2011	2012	2013	계		2011	2012	2013	계
F대 교육 대학원	17	14	13	44	P대 교육 대학원	3	4	0	7
G대 교육 대학원	9	5	3	17	Q대 교육 대학원	18	11	7	36
H대 교육 대학원	1	3	7	11	R대 교육 대학원	5	4	4	13
I대 교육 대학원	17	10	7	34	S대 교육 대학원	0	5	2	7
J대 교육 대학원	1	2	2	5	T대 교육 대학원	1	4	2	7
					총계	130	131	97	358
					평균	6.5	6.6	4.9	

최근 3년 간 20개 교육대학원 교육행정전공에 들어 온 신입생 수는 총 358명인데, 2011년에 130명, 2012년 131명, 2013년 97명으로 점차 줄어들고 있으며, 20개 학교 당 평균 2011년에는 6.5명, 2012년에는 6.6명, 2013년에는 4.9명이 들어와 한 학교 당 평균 5-6명 정도의 신입생이 들어오는 것으로 나타났다. 하지만 이는 평균값이고 학교마다 편차가 큰 편이다. 예를 들어 A, F, I, M, Q 교육대학원 교육행정전공은 대체로 매해 10명 전후의 학생들이 신입생으로 들어오는데, E, J, L, P, S, T 교육대학원 교육행정전공은 2-3명 정도씩 신입생으로 들어오고 있다. 즉 규모 면에서 상위권에 속하는 대학들을 대상으로 한 조사임에도 일부 대학을 제외하고 대부분의 교육대학원에서 교육행정전공은 영세하게 운영되고 있음이 나타났다. 특히 2013년도에는 1년 동안 신입생이 들어오지 않거나 1-2명이 들어오는 대학들이 늘어났는데, 그 영세성이 심화되고 있음을 보여주고 있다. 한편, 본 연구에서는 또한 교육대학원 교육행정전공에 들어오는 학생 자원의 특징을 알아보기 위하여 신입생들의 직업을 조사하였는데, 구체적인 내용은 다음 표와 같다.

<표 5> 교육행정전공 입학생 직업 분포(2011-2013 통합)

명(%)

교대원	총 입학생 수	입학생들의 직업								
		교사	교장 (교감)	행정 직원 (학교)	행정 직원 (교육부, 교육청)	대학 행정 직원	일반 기업 회사원	사교육 기관 종사자	전일제 학생	기타
A대 교육 대학원	27	22		1	3					1
B대 교육 대학원	12	8	1					1		2
C대 교육 대학원	9	8		1						
D대 교육 대학원	27	12			8	6		1		
E대 교육 대학원	9	3		1		3			2	
F대 교육 대학원	44	21	1	3	2	15		1	1	
G대 교육 대학원	17	11	1			4			1	
H대 교육 대학원	11	1	1	1		3	1		4	
I대 교육대 학원	34	21	1	4		4	1		3	
J대 교육 대학원	5	2	1		1	1				
K대 교육 대학원	13	10	1	1	1					
L대 교육 대학원	6	4	1				1			

교대원	총 입학생 수	입학생들의 직업								
		교사	교장 (교감)	행정 직원 (학교)	행정 직원 (교육부, 교육청)	대학 행정 직원	일반 기업 회사원	사교육 기관 종사자	전일제 학생	기타
M대 교육 대학원	39	25		1	6	3	1	3		
N대 교육 대학원	17	2		1	2	3	1	2		6
O대 교육 대학원	18	17						1		
P대 교육 대학원	7	6		1						
Q대 교육 대학원	36	31	1	1	2					1
R대 교육 대학원	13	13								
S대 교육 대학원	7	4			1			1		1
T대 교육 대학원	7	3	1	1		1				1
총계	358	224 (62.6)	10 (2.8)	17 (4.7)	26 (7.3)	43 (12)	5 (1.4)	10 (2.8)	11 (3.0)	12 (3.4)

20개 대학 교육대학원 교육행정전공의 최근 3년 간 신입생들의 직업 분포를 보면, 교사가 62.6%로 가장 많고, 대학 행정직원(12%), 교육부 및 교육청직원(7.3%), 학교행정직원(4.7%), 전일제 학생(3.0%) 등의 순으로 나타났다. 특징적으로 교장, 교감은 2.8%에 그쳐 교육대학원 교육행정전공이 현직 학교관리자들에게는 거의 재교육 기회가 되지 않고 있음이 나타났다.

나. 교수 자원

교육대학원 교육행정전공의 또 하나의 중요한 투입 자원이 교수이다. 교수를 얼마나 충원하고 확보하느냐는 해당 전공 분야 교육을 위한 핵심적인 요소 중의 하나이다(권기욱, 1998). 20개 대학 교육대학원 교육행정전공의 교수 자원 현황을 보면 다음과 같다.

<표 6> 교육대학원 교육행정전공 교수 현황 (2014.11월 기준)

교대원	교수				교대원	교수			
	전임 교수	전담 교수	겸·초빙	계		전임 교수	전담 교수	겸·초빙	계
A대 교육대학원	2	0	0	2	K대 교육대학원	0	0	1	1
B대 교육대학원	1	0	1	2	L대 교육대학원	1	0	4	5
C대 교육대학원	2	0	0	2	M대 교육대학원	3	0	2	5
D대 교육대학원	2	0	0	2	N대 교육대학원	4	0	0	4
E대 교육대학원	2	0	0	2	O대 교육대학원	1	0	2	3
F대 교육대학원	2	0	1	3	P대 교육대학원	2	0	0	2
G대 교육대학원	2	0	1	3	Q대 교육대학원	2	0	1	3
H대 교육대학원	2	0	0	2	R대 교육대학원	2	0	0	2
I대 교육대학원	2	0	0	2	S대 교육대학원	2	0	0	2
J대 교육대학원	0	0	1	1	T대 교육대학원	1	0	2	51
					총계	35	0	16	
					평균	1.8	0	0.8	

20개 교육대학원 교육행정전공의 2014년 11월 현재 교수 현황을 보면, 전체적으로 전임교수가 35명, 겸임 및 초빙교수가 16명, 전담교수가 0명인 것으로 나타났다. 여기서 전임교수는 해당 대학에서 소속이 교육대학원이 아닌 사범대학이나 일반대학원에 있더라도 그 대학의 교육행정전공 교수를 뜻하며, 전담교수는 해당 대학의 전임교수로서 교육행정을 전공하고 사범대학이나 일반대학원 소속이 아닌 교육대학원에 소속되어 있는 교수를 말한다.

위의 표에 의하면 각 대학 교육대학원에 교육행정전공 전담교수는 배치되어 있지 않고, 모두 사범대학이나 일반대학원에 소속이 되어 있으면서 교육대학원 교육행정전공을 함께 맡고 있는 전임교수들이 특징으로 드러났다. 그런데 이들은 대부분 연구 및 이론중심의 교수들로서 특성 상 사범대학이나 일반대학원에 좀 더 집중을 하고 교육대학원은 과외나 혹은 부수적인 과업 대상으로 여기기도 한다. 즉 위의 표에서 20개 대학 교육대학원 교육행정전공의 총 교수 수는 35명으로 1교 당 평균 1.8명의 전임교수가 있는 편인데, 그 숫적인 면에서도 적을 뿐만 아니라 그나마도 대부분이 사범대학이나 일반대학원에 치중하여 교육대학원 교육행정전공 교수(teaching)의 질은 낮아 질 수밖에 없다. 전임이나 전담교수 부족의 한계를 보완하기 위하여 겸임이나 초빙교수를 두고 있는 대학들도 있는데, 20개 대학에서 평균적으로 0.8명의 겸임이나 초빙교수를 두고 있는 것으로 나타났다.

교수 자원이 충분하지 않다는 것은 해당 전공의 다양한 분야의 전문성을 확보하기 어렵다는 것을 의미한다. 교육행정전공 분야에도 여러 세부 전공이 있고, 각 세부 전공이 교과목으로 개설이 되는데, 학교마다 1-2명의 전임담교수가 자신의 세부 전공 이외에 타 분야도 가르쳐야 하는 상황인 것이다. 이러한 문제를 보완하기 위하여 겸임이나 초빙교수를 두거나 시간강사를 초빙하는데 이들은 신분이나 여러 사정으로 인해 안정적으로 교수 활동을 하기 어려운 형편에 있는 사람들이다. 위의 교수 자원 현황은 교육대학원 교육행정전공이 안정적으로 질 높은 교육을 수행하기 어려운 한 단면을 보여 주고 있다.

2. 과정 분석

본 연구에서는 교육대학원 교육행정전공의 과정 요인으로 교육목표, 교육과정, 논문제도 등을 설정하여 분석하였다. 교육목표는 각 교육대학원이 내세우는 목표이고, 교육과정은 그 목표를 이루기 위한 내용 구성이며, 논문제도는 교육목표를 달성하고 교육과정을 승화, 발전시키기 위한 과정이다.

가. 교육목표

교육대학원 교육행정전공의 교육목표는 해당 전공을 이끄는 방향이나 지향점이라고 할 수 있다. 따라서 거의 모든 교육기관에서는 교육목표를 설정하고 그 목표를 이루기 위하여 교육과정 구성을 포함하여 다양한 노력을 기울인다. 분석 대상 대학 중 임의로 5개 대학 교육대학원 교육행정전공의 교육목표를 제시하면 다음과 같다.

<표 7> 교육대학원 교육행정전공의 목표

대학	교육목표
D대 교육대학원 교육행정전공	교육행정전공의 목적은 최근 교육행정 및 경영학의 학문적인 이론과 실체를 체계적으로 연계 및 발전시키고 중견 교사에게 필요한 전문지식과 기능 및 태도를 함양하는 데 주요 목적을 두었으며, 구체적인 목표를 기술하면 다음과 같다. 가. 교육행정 및 경영현상과 행위에 대한 규범적·기술적·실증적 지식과 이론을 연구 개발한다. 나. 교육행정 및 경영의 규범적 지식과 학문적 체계를 정체화하고, 교육행정 실제 현장과의 연계를 촉진한다. 다. 중견 중등 교사 또는 행정가로서 교육행정과업 수행에 필요한 기술적 지식을 연마한다. 라. 교육행정학 발전의 모태인 다학문적 접근을 시도하여 인접 학문분야의 이론과 기법을 적극 활용 및 적용하는 방안을 탐구한다.
F대 교육대학원 교육행정전공	교육과 관련된 모든 것에 대한 지식과 통제, 경영관리에 관계되는 과학적인 지식과 이론, 그리고 기술을 탐구하고 교육하여 우리나라 전체 교육행정의 민주적 발전에 기여코자 한다.
G대 교육대학원 교육행정전공	현직 및 장래의 교육행정가들과 교육행정에 대한 학문적 관심을 가진 이들에게 교육행정에 대한 이론과 실체를 교수·연구한다. 이들 통하여 급격한 경제적, 사회적, 문화적 변화속에서 다양화되어 가는 교육수요에 부응하는 교육활동이 이루어질 수 있도록 효과적이며 능률적인 교육행정 활동을 수행할 수 있는 능력을 기르고 이 분야의 학문적 발전에 기여한다.
I대 교육대학원 교육행정전공	교육행정전공의 임무는 교육지도자와 전문인을 양성하고, 교육행정에 관한 전문적 지식을 발전시키며, 교육행정의 연구와 실체를 향상시키는 데 있다. 교육행정전공은 학교, 지역, 국가의 각 수준에서 교육행정 및 경영을 하는 데 있어서 필수적인 지식과 기술을 발전시키는 데 공헌한다.
M대 교육대학원 교육행정전공	교사, 교육행정가 또는 평생교육전문가로 종사하고자 하는 원생들이 교육조직의 특성, 교육행정의 역할과 기능, 평생교육의 의미와 필요성 등 교육행정 및 평생교육의 이론과 실제에 관한 다양하고 구체적인 지식을 습득함으로써 전문가로서의 능력을 배양할 수 있도록 한다.

출처 : 각 대학 교육대학원 교육행정전공 홈페이지 참조.

위 다섯 대학 사례에서 나타나는 바와 같이 교육대학원 교육행정전공에서 설정하고 있는 교육목표의 특징은 다음과 같다. 첫째, 교육목표가 상당히 포괄적이다. 예를 들어 '우리나라 전체 교육행정의 민주적 발전에 기여', '학교, 지역, 국가의 각 수준에서 교육행정 및 경영', '경제적, 사회적, 문화적 변화 속에서 교육수요에 부응' 등과 같이 교육행정전공의 교육목표를 개별기관이나 단위학교 수준에서 찾지 않고, 국가나 사회 등 거시적인 차원에서 교육목표를 설정하고 있다는 점이 하나의 특징이다.

둘째, 교육목표가 상당히 추상적이다. 예를 들어, '교육행정의 역할과 기능 지식 습득', '교육행정의 연구와 실재를 향상', '교육행정 및 경영에 필수 지식 습득', '중견교사에게 필요한 전문적 지식과 기능 함양' 등과 같이 구체적인 목표가 아니라 영역중심의 방향이나 지향점을 제시하고 있는 것이 대체적인 교육대학원 교육행정전공의 교육목표 특성이다.

셋째, 실제중심이 아니라 지나치게 이론중심의 교육목표를 설정하고 있다. 각 대학 교육대학원 교육행정전공에서 제시하고 있는 교육목표에서 나타나듯이 '과학적 지식과 이론', '교육행정에 관한 전문지식의 발전', '이론을 연구, 개발', '다학문적 접근의 시도', '학문적 관심을 가진 이들에게' 등과 같이 상당히 학문지향적 특징을 보여주고 있다.

이와 같이 교육대학원 교육행정전공의 교육목표가 포괄적, 추상적, 이론중심적인 특징이 나타났는데, 이는 구성원들의 교육목표에 대한 의식 약화로 이어질 수 있다. 즉 교육목표가 포괄적, 추상적이면 구체적인 지침이 되지 못하고 상징적인 지침이 되어 행동을 적극적으로 유발하지 못할 수 있다. 결국 목표목가 무엇인지에 대해 확신이 없으면, 교육대학원 교육행정전공에서 가르치고 배우는 것의 지향점도 모호해 질 수 있다.

나. 교육과정

교육과정은 해당 교육프로그램에서 가르치고 배워야 할 것들의 내용체계라고 할 수 있다(최호성 외, 2012). 각 교육대학원 교육행정전공에서도 가르치고 배우는 것들의 내용체계, 즉 교육과정을 구성하여 운영하고 있다. 분석 대상 대학 중에서 10개 대학 교육대학원 교육행정전공의 교육과정 교과목 설치 현황을 보면 다음 표와 같다.

<표 8> 교육대학원 교육행정전공 개설 교과목 현황

B대 교육대학원	D대 교육대학원	E대 교육대학원	F대 교육대학원	G대 교육대학원
교육행정 및 경영연구 학교조직행동론 현대장학론 교육법규 비교교육제도론 교육자치제도론 교육기획과 정책론 교육연구방법론 교원인사제도국제비교 교육재정 및 시설 교육통계학특강 인간관계론 교육정치학 인적자원개발연구 학교장론 특수교육행정연구 학교·학급경영론 교육경제학 부동산경영관리 세미나 학교교육행정발달사연구	교육행정철학 교육행정가 교육리더십 교육행정세미나 교사론 학교와 교원평가 학교와 교원정책 교육통치론 교육행정연구법의 이론과 실제 학교경영의 이론과 실제 교육기획론 장학이론과 실제 교육시설론 교육행정통계 비교교육행정 교육행정의 이론과 실제 교육행정조직의 이론과 실제 교육법 학교회계와감사 교육행정교육론	교육행정의 기초 교육정책과 기획 교육지도자론 교육법 교육재정론 교육조직론 교육경영학연구 학교건설팅의 이론과 실제 교육행정연구방법론 교육체제론 비교교육행정론	교육행정의 이론과 실제 교육정책론 학교행정사례분석 학교경영론 교육계획론 장학론 교육행정세미나 교장론 학교경영평가 학생지도행정 교육정치론 교육정책 사례분석 교육행정기관평가 교육정책세미나 고등교육기관의 조직과 행정 고등교육정책 한국고등교육행정의 제문제 고등교육법 고등교육재정 한국현대고등교육사 교육제도론 교육재정론 교육행정연구방법론 고등교육 국제화론 고등교육 사례연구	교육행정연구 교육제도 및 법규 교육행정세미나 교육행정학 교재연구 교육행정이론 학교 경영론 교육 계획론 장학론 교육인사행정론 교육 조직론 비교 교육론 교육통계 교육 정책론 교육체제분석 교육 개혁론

H대 교육대학원	I대 교육대학원	M대 교육대학원	P대 교육대학원	S대 교육대학원
교육행정연구 교육제도 및 법규 교육행정세미나 교육행정학 교재 연구 교육행정이론 학교 경영론 교육 계획론 장학론 교육인사행정론 교육 조직론 비교 교육론 교육통계 교육 정책론 교육체제분석 교육 개혁론	교육인사행정 교육제정 교육지도자론 교육행정이론 사회교육론 장학론 학교경영론 교육제도론 한국교육사연구 학급경영론 학교평가 학교인사개발론 학교조직발전론 교육행정연구법	교육행정입문 교육정책론 교육지도성 교육행정문제특강 교원단체와 단체 교섭 학교 장학 유아교육행정 여성교육개론 학교예산 및 회 계 실무 인간자원개발론 장애인교육개론 교육조직론 교원정책과 인사 행정 교육경제학 교사와 법 교육시설관리 교육과정행정 평생교육행정 교육기관평가 교육제정 평생교육경영학 교육자치제도 사회교육개론 교장론 영재 및 특수교 육 행정 교사론 학급 및 학급경영 교육정책의 논리 교육정책자료분석 고등교육론 초등교육론 중등교육론 교육행정이론	교육법연구 교육행정이론 교육계획과 정책 교육행정연구법 비교교육제도론 교육인사행정론 교육행정가론 학교시설설계 및 운영 교직의 본질론 교육행정특강 장학론 교육경제학 교육제정학 교육행정조직론 교육행정연습 인간관계론 교사교육론	교육계획론 교육법규 교육사회학특강 교육인사행정 교육제정 교육정책연구 교육조직론 교육행정연구법 교육행정이론 교육행정특강 비교교육행정 인간관계론 장학의이론과실제 교육적 지도성론 교육행정철학 교육개혁과 혁신 이론 현대교육론 교육경제학특강 학교경영론

출처 : 각 대학 교육대학원 홈페이지 검색

교육대학원 교육행정전공의 교육과정에 해당하는 개설 과목을 보면 다음과 같은 모습이 나타나고 있다. 첫째, 백화점식 과목 구성이라는 점이다. 거의 모든 교육대학원 교육행정전공에서 교육행정 분야의 하위 영역에 속하는 과목들을 거의 모두 개설하고 있다. 이로 인해 위의 표에서 나타나는 바와 같이 각 대학별로 교육과정 및 교과목에 있어 거의 차이가 나지 않는다. 이러한 상황에서 학생들은 그 대학의 교육과정이나 교육 내용을 선택하여 교육대학원 교육행정전공에 진학하는 것이 아니라, 대학을 선택하여 교육대학원 교육행정전공에 들어가게 된다.

둘째, 교육과정 구성 및 개발이 과목명 위주로 이루어지고 있다는 점이다. 그 어느 대학에서도 교육대학원 교육행정전공 과목의 과목 개요나 커리큘럼을 제시하고 있지 않았다. 물론 과목 개요나 커리큘럼은 강의를 맡은 강사나 교수의 고유 영역일 수 있다. 하지만 구체적인 세부적인 내용과 방법은 담당 교수나 강사의 권한이라고 할 수 있지만, 해당 과목을 해당 대학 교육행정전공에서 개설하고자 할 때에는 그 과목의 기본 요건 및 특성, 목표, 지향에 대해 정확하게 제시해야 한다. 그리고 그 토대 위에서 각 교수나 강사들이 커리큘럼을 개발하는 것이다. 그런데 대체로 교육대학원 교육행정전공 교육과정이나 과목 구성 및 개발에 있어 그 과목의 특성과 내용에 대한 충분히 협의와 논의 없이 과목명 위주의 교육과정을 구성하는 것이 우리나라 교육대학원 교육행정전공 특성이라고 할 수 있다(최원아, 2002).

셋째, 학문 분야 중심의 교육과정 및 과목 구성이라는 점이다. 교육대학원은 일반대학원과 달리 현직 재교육을 목적으로 하는 특수대학원이다. 따라서 교육과정 및 교과목 구성에 있어 이러한 특성이 반영되어야 한다. 하지만 위의 표에서 나타나는 바와 같이 거의 대부분의 교과목이 교육행정학의 하위 학문분야 과목으로 구성되어 있다. 교육대학원의 특성이 반영되지 않고 있는 것이다. 결과적으로 일반대학원 교육행정전공 교육과정 및 교과목과 거의 차이가 나지 않는다. 구체적으로 다음 대학들의 사례를 보면 확인할 수 있다.

<표 9> 일반대학원 석박사과정 교육행정전공 개설 교과목 (2014년 11월)

H대 일반대학원 교육행정전공	L대 일반대학원 교육행정전공	M대 일반대학원 교육행정전공	P대 일반대학원 교육행정전공	S대 일반대학원 교육행정전공
(공통필수과목) 교육의 양정연구 방법 교육의 질적연구 방법 (전공필수과목)	(기초공통) 교육문제의이해 교육문제의행정 학적이해 교육학의최근동향 (전공)	교육정책론 교육정책과 교육 의 정치학 교육지도성의 이 론과 실제 교육행정이론	(기초공통) 교육학연구동향 교육학 질적 연 구 방법론 / 교 육학 양적 연구 방법론 택 1	교육정책연구 교육행정세미나 교육행정이론 교육경영론 교육제정론 교육행정연구법

H대 일반대학원 교육행정전공	L대 일반대학원 교육행정전공	M대 일반대학원 교육행정전공	P대 일반대학원 교육행정전공	S대 일반대학원 교육행정전공
교육행정학연구 한국교육문제 교육조직행위론 교육인사행정론 (전공선택과목) 장학론 교육체제분석 교육개정 및 경제 교육관례분석 인간관계론 의사결정론 교사양성제도론 교육정치론 교육시설 비교교육연구 사회교육행정론 교육정책분석 학교경영론 교육행정이론비 판 프로그래밍가론 고등교육개혁론	교육연구법I:양적 연구 교육연구법II:질 적연구 고등교육정책 교원교육과교육 인사행정 교육개혁론 교육문화연구 교육법 교육개정 및 교육 경제학 교육정책세미나 교육제도비교연구 교육행정연구법 교육행정학특강 장학이론연구 학교경영 학교교육탐구 I - 학교교육의구조 와변화 학교교육탐구 II - 교육과정과정 정책 문제 한국교육문제세 미나 한국교육제도사	교육인사행정 교육정책과교육 정치의사회학적 분석 교육행정연구설계 수업장학의 이론 과 실제 교육법 교육행정학특강 교육개정학 교육경제학 비교교육연구 고등교육연구 고등교육 재정학 교육과 경제발전 한국교육문제연구 교육경제학세미나	(교육행정전공) 교육행정이론 교육경제학 장학론 교육법학 교육조직론 교육개정론 교육인사행정론 교육행정철학	교육행정연구 교육행정철학 교육행정실습 한국교육행정론 교육정책분석 및 평가 교육계획 및 체 제분석 교육정치론 교육제도연구 학교조직혁신과 경영 교육지도성론 교육인사행정론 장학론 교육조직연구 교장론 교육경제연구 지방교육개정론 교육행정평가론 교육정보관리론 교육시설·설비론 고등교육론 교육법연구

출처 : 각 대학의 일반대학원 교육학과 홈페이지를 통해 검색

위의 <표 9>와 앞의 <표 8>과의 비교에서 알 수 있듯이 교육대학원 교육행정전공과 일반대학원 교육행정전공 사이의 교육과정 및 교과목 차이는 거의 나타나지 않았다. 일반대학원은 학문중심을 지향하기 때문에 학문중심의 교육과정 및 교과목을 개발하는 것이 당연하다. 하지만 교육대학원 현직 재교육 과정이기 때문에 실제지향적 교육과정 및 교과목이 개발되어야 하는데, 지나치게 학문중심 교육과정 및 교과목을 구성하고 있다는 점이 주요 특징으로 드러나고 있다.

이와 같이 우리나라 교육대학원 교육행정전공은 교육과정을 이론중심이나 학문중심으로 구성함으로 인해 본래의 설립 취지를 살리지 못하고 있으며, 이는 이 과정에 들어오

는 현장전문가들의 필요를 채워주지 못하는 결과로 이어질 수 있다.

다. 논문 제도

교육대학원 교육행정전공을 졸업하는 학생들에게는 석사학위가 수여된다. 따라서 교육대학원 교육행정전공에서는 일찍부터 석사학위논문을 쓰게 하는 논문 제도가 견고하게 구축되어 왔다. 하지만 최근 들어 교육대학원 교육행정전공의 석사학위논문의 질 저하, 교수들의 논문지도의 어려움, 표절 문제 등의 이유가 복합적으로 작용하여 석사학위 논문을 쓰지 않고 과목 이수, 사례연구보고서 등 대체 프로그램을 마련하여 운영하는 대학들이 늘고 있다. 20개 대학 교육대학원 교육행정전공의 논문 제도 현황을 보면 다음 표와 같다.

<표 10> 논문 제도

(2014년 11월 현재)

교대원	논문 제도		교대원	논문 제도	
	필수	선택		필수	선택
A대 교육대학원		○	K대 교육대학원		○
B대 교육대학원		○	L대 교육대학원		○
C대 교육대학원	○		M대 교육대학원	○	
D대 교육대학원			N대 교육대학원	○	
E대 교육대학원		○	O대 교육대학원	○	
F대 교육대학원	○		P대 교육대학원	○	
G대 교육대학원	○		Q대 교육대학원	○	
H대 교육대학원		○	R대 교육대학원		○
I대 교육대학원		○	S대 교육대학원		○
J대 교육대학원		○	T대 교육대학원		○
			총계	8	12

위의 표에서 나타난 바와 같이 석사학위 논문 제도와 관련하여 논문을 필수로 작성해

야 하는 교육대학원 교육행정전공이 8개 교, 논문을 쓰지 않고 대체 프로그램을 통해 석사학위를 받을 수 있는 곳이 12개 교로서 논문을 쓰지 않고 대체 프로그램 이수를 통해 석사학위를 받을 수 있는 곳이 더 많고 점차 늘고 있다.

교육대학원에서 교육행정전공에서 석사학위 논문을 쓰지 않는 이유를 점검해 볼 필요가 있다. 대체로 석사학위논문을 쓸 만큼 역량을 갖추고 있지 못한 학생들, 이러한 학생들을 지도하기가 힘든 교수들, 이로 인해 나타나는 교육대학원 교육행정전공 논문의 질 저하, 표절 문제 등이 교육대학원 교육행정전공에서 논문을 쓰지 않고 대체 프로그램을 이수하려는 이유들이다. 그런데 이러한 이유들은 본질적인 이유가 될 수 없고, 주변적이고 상황적인 이유에 불과하다. 즉 논문을 쓰고 지도하는 것이 힘들기 때문에 논문 제도를 없애자는 논리이다. 그런데 키우는 것이 힘들다고 자식을 포기하는 부모는 거의 없다. 힘들어도 키울 만한 가치와 의미가 있기 때문에 자식을 키우는 것이다. 교육대학원 교육행정전공에서 석사학위논문을 쓰는 것이 가치와 의미가 없는 힘든 일에 불과한 것인가? 교육대학원 석사학위 과정에서 논문을 쓰는 것의 의미와 가치가 정립되어 있지 않은 것이 우리의 현실이며, 따라서 상황이 어려워질수록 논문 제도를 없애겠다는 유혹은 더 커지며, 지금 우리가 목도하고 있는 현실이다.

3. 산출 분석

교육대학원 교육행정전공의 산출은 무엇일까? 교육의 결과는 가시적일뿐만 아니라 비가시적이며, 단기적이면서도 장기적이기 때문에 쉽게 확인하기가 어렵다(이돈희, 1991). 교육대학원 교육행정전공의 산출 역시 마찬가지이다. 교육의 결과는 교육대학원 교육행정전공을 졸업한 사람들의 평생을 통해 나타날 수 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서는 교육대학원 교육행정전공의 산출을 단순화시켜 교육대학원 교육행정전공을 통해 발표되는 석사학위논문, 그리고 과정을 마친 사람들의 반응을 중심으로 산출에 대해 정리해 보고자 한다.

가. 석사학위 논문 배출

본 연구에서는 20개 대학 교육대학원 교육행정전공의 석사학위 논문 배출 현황을 조사하였는데, 2011-2014년까지 최근 4년 간의 현황을 조사하였고, 이를 비교하기 위하여 10년, 15년 전인 2005년, 2000년의 20개 대학 교육대학원 교육행정전공에서의 석사학위 논문 배출 현황도 함께 조사하였고, 그 결과는 다음 표와 같다.

<표 11> 교육대학원 교육행정전공 석사학위논문 배출 수

교대원	년도							교대원	년도						
	2000	2005	2011	2012	2013	2014	계		2000	2005	2011	2012	2013	2014	계
A대 교육 대학원	20	26	5	3	1	5	60	L대 교육 대학원	10	4	2	1	2	1	20
B대 교육 대학원	16	18	3	1	2	0	40	M대 교육 대학원	15	8	23	18	17	18	99
C대 교육 대학원	15	14	12	5	6	2	54	N대 교육 대학원	3	3	8	6	2	1	23
D대 교육 대학원	10	5	5	9	8	1	38	O대 교육 대학원	22	16	14	6	9	6	73
E대 교육 대학원	8	5	3	4	10	3	33	P대 교육 대학원	11	12	0	0	0	0	23
F대 교육 대학원	15	30	11	10	18	6	90	Q대 교육 대학원	34	19	9	12	16	8	98
G대 교육 대학원	10	5	6	5	5	2	33	R대 교육 대학원	9	18	6	3	2	1	39
H대 교육 대학원	9	4	1	0	1	1	16	S대 교육 대학원	7	9	2	1	0	0	19
I대 교육 대학원	8	18	13	11	7	9	66	T대 교육 대학원	6	1	1	0	1	0	9
J대 교육 대학원	35	1	0	0	0	1	37	총계	279	228	128	96	109	71	911
K대 교육 대학원	16	12	4	1	2	6	41	1교 평균	14.0	11.4	6.4	4.8	5.5	3.6	45.6

출처 : 국회전자도서관(<http://dl.nanet.go.kr>) 및 RISS(<http://www.riss.kr>)에서 각 대학의 교육대학원 교육행정 관련 석사논문 검색.

위의 표에서 나타난 바와 같이 20개 대학 교육대학원 교육행정전공에서 배출된 석사학위 논문 수는 최근 4년을 보면, 2011년 128편, 2012년 96편, 2013년 109편, 2014년 71

편으로 점점 줄어들고 있음을 알 수 있다. 그런데 이러한 결과는 10년 전이나 15년 전과 비교해 보면 뚜렷한 특징이 드러난다. 같은 20개 대학 교육대학원 교육행정전공에서 2000년과 2005년에 배출된 석사학위 논문 수는 각각 279편, 228편이었는데, 이는 2014년의 71편에 비해서는 거의 3-4배에 이르는 수준이다. 석사학위 논문 편 수가 교육대학원 교육행정전공의 질을 대표할 수는 없지만, 교육대학원 교육행정전공을 통해 나온 산출 중의 하나임에는 분명하다. 그리고 같은 대학 교육대학원 교육행정전공에서 10년, 15년 전에 비해 석사학위 논문 배출 수가 급격하게 줄어들었다는 것은 그 만큼 논문 생산성이 낮아졌음을 의미하는 것이기도 하다.

나. 졸업생들의 반응

교육대학원 교육행정전공을 졸업한 학생들의 반응도 하나의 성과, 산출이 될 수 있다. 즉 교육대학원 교육행정전공을 통해 무엇을 배웠고, 어떤 변화가 있었는지도 산출에 포함시킬 수 있는 요소라도 할 수 있다. 최원아(2002)⁴⁾는 한 대학의 교육대학원 교육행정전공 재학 및 졸업생들을 대상으로 교육행정전공을 통해 얻은 성과에 대해 조사한 바 있는데, 그 결과를 바탕으로 산출로서의 졸업생들의 반응을 정리하고자 한다.

이 연구에서는 82명의 교육대학원 교육행정전공 재학, 졸업생들의 반응을 알아봤는데, 우선 교육대학원 교육행정전공을 통한 지식 향상도 측면에서 ‘매우 향상되었다’, ‘조금 향상되었다’를 합하여 59.7% 정도가 긍정적으로 답변하였다.

<표 12> 교육대학원 교육행정전공을 통한 지식 향상 정도

항목	매우 향상되었다	조금 향상되었다	보통이다	별로 향상되지 않았다.	전혀 향상되지 않았다.	전체
응답 (비율)	12(14.6%)	37(45.1%)	20(24.4%)	12(14.6%)	1(1.2%)	82(100%)

출처: 최원아(2002)의 자료를 재구성

위의 표에서 알 수 있는 바와 같이 응답자들은 대체로 교육대학원 교육행정전공을 통해 지식은 향상된 것으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 아울러 교육대학원 교육행정전공을 통한 실무능력 향상 정도에 대한 질문에서는 아래 표와 같이 35.4%만이 긍정적으로 응답하였다. 즉 교육대학원 교육행정전공을 통한 실무능력 향상에 대해서는 대체

4) 이 연구는 2002년 연구로서 다소 오래된 연구이기는 하지만, 그 이후의 관련 연구를 찾을 수 없고, 교육행정전공을 이수한 사람들의 반응을 종합적으로 분석한 연구여서 인용하기로 한다.

로 부정적인 인식을 하고 있음을 알 수 있다.

<표 13> 교육대학원 교육행정전공을 통한 실무능력 향상 정도

항목	매우 향상되었다	조금 향상되었다	보통이다	별로 향상되지 않았다.	전혀 향상되지 않았다.	전체
응답(비율)	10(12.2%)	19(23.2%)	25(30.5%)	19(23.2%)	9(11.0%)	82(100%)

출처: 최원아(2002)의 자료를 재구성

교육대학원 재학생이나 졸업생 거의 대부분이 현장에서 현직에 있는 사람들이고 교육대학원 진학 역시 현장전문가로서의 역량을 기르는데 목표를 둘 수 있는데, 응답자들의 반응에 의하면 교육대학원 교육행정전공을 통한 실무 능력 향상은 상당히 미흡한 것으로 나타났다. 교육대학원 교육행정전공을 통해 실무 능력이 향상되지 않았다는 부정적인 응답이 34.2%나 나왔다는 결과가 이를 증명해 주고 있다.

한편, 교육대학원 교육행정전공을 통해 종합적 상황 파악 능력 향상도를 조사했는데, 응답자의 67.1%가 긍정적으로 응답하였다. 즉 응답자의 2/3 정도가 교육대학원 교육행정전공을 통해 종합적인 파악 능력은 향상된 것으로 보고 있었다.

<표 14> 교육대학원 교육행정전공을 통한 종합적 파악 능력 향상 정도

항목	매우 향상되었다	조금 향상되었다	보통이다	별로 향상되지 않았다.	전혀 향상되지 않았다.	전체
응답(비율)	10(12.2%)	45(54.9%)	14(17.1%)	12(14.6%)	1(1.2%)	82(100%)

출처: 최원아(2002)의 자료를 재구성

종합적인 파악 능력은 종합적인 이해 능력과 관련이 있는데, 교육대학원 교육행정전공을 통해 학생들은 다양한 교육행정 분야의 지식을 접함으로써 교육행정 현상에 대한 이해력이 길러지는 것으로 볼 수 있다. 교육대학원 교육행정전공을 통한 인간관계 기술 향상 정도에 대한 질문도 주어졌는데, 응답자들 중 58.6%가 긍정적으로 답하였다.

<표 15> 교육대학원 교육행정전공을 통한 인간관계 기술 향상 정도

항목	매우 향상되었다	조금 향상되었다	보통이다	별로 향상되지 않았다.	전혀 향상되지 않았다.	전체
응답 (비율)	9(11.0%)	39(47.6%)	25(30.5%)	8(9.8%)	1(1.2%)	82(100%)

출처: 최원아(2002)의 자료를 재구성

인간관계 기술은 다양한 인간관계 경험을 통해 길러질 수 있는 것이다. 아울러 인간관계에 대한 이해가 높으면 인간관계 기술도 향상될 수 있는데, 교육대학원 교육행정전공을 통해 인간관계에 대한 이해를 높여 인간관계 기술이 향상된 것으로 인식하고 있는 것으로 보인다. 한편, 종합적으로 교육대학원 교육행정전공에 입학하여 진학 목표를 달성했는지에 대한 질문에 응답자들의 46.3%가 긍정적으로 응답하였다.

<표 16> 교육대학원 교육행정전공 진학 목표 달성 정도

항목	매우 달성되었다	조금 달성되었다	보통이다	별로 달성되지 않았다.	전혀 달성되지 않았다.	전체
응답 (비율)	11(13.4%)	27(32.9%)	26(31.7%)	18(22.0%)	0	82(100%)

출처: 최원아(2002)의 자료를 재구성

이러한 결과는 교육대학원 교육행정전공 진학생들이 대체로 진학 목표를 달성하지 못하고 있다고 느끼고 있음을 보여주고 있다. 즉 학생들이 교육대학원 교육행정전공에 어떤 목표를 가지고 들어오지만, 교육대학원 교육을 통해 그 목표를 달성하지 못하고 있다고 응답한 비율이 절반을 넘고 있다.

이와 같이 교육대학원 교육행정전공을 통해 지식 향상이나 종합적 파악 능력 등은 향상이 되는 것으로 나타났으나, 실무 능력 측면에서는 향상도가 상대적으로 낮은 것으로 드러나고 있다. 그리고 교육대학원 교육행정전공 진학 목표를 달성하지 못했다는 응답도 절반이 넘었다. 즉 교육대학원 교육행정전공을 통해 이론이나 이해 측면에서는 향상이 있으나, 실무나 관계 측면에서는 향상이 크지 않다고 인식하고 있으며, 전체적으로 교육대학원 교육행정전공 진학 목표 달성도 미흡한 측면이 있음을 보여주고 있다. 아울러 교육대학원 교육행정전공의 가시적인 성과 중의 하나인 석사학위논문 배출도 줄어들고 있음을 볼때, 교육대학원 교육행정전공의 산출 결과를 긍정적으로 평가하기는 어려울 것으로 보인다.

4. 환류 분석

환류는 산출 결과를 바탕으로 투입(input)이나 과정(process)에 영향을 미치거나 촉진하는 작용이라고 할 수 있다. 우리나라 교육대학원 교육행정전공을 하나의 체제로 볼 때, 산출에 해당되는 졸업생이나 논문에 기반해서 교육행정전공의 투입이나 과정에 영향을 미치는 작용은 어떤 것들이 있을까? 졸업생이나 논문에 기반해서 투입이나 과정에 영향을 미치는 작용은 각 교육대학원마다 다르며 다양한 형태로 나타날 것으로 보인다. 환류의 사례로 논문 대체제도와 전공명 변경 및 통합의 사례가 있다.

가. 논문 대체제도의 도입

본래 각 교육대학원 교육행정전공에서는 졸업을 위해서는 석사학위논문을 작성하고 심사를 받아 심사에 통과되어야 석사학위를 받을 수 있었다. 그런데 최근 들어서는 석사학위논문을 쓰지 않고, 대체 프로그램을 통해 졸업 요건을 채우고 석사학위를 수여하는 대학들이 늘고 있는데, <표 10>에서 나타난 바와 같이 본 연구의 대상이 되었던 20개 대학 중에서도 12개 대학에서 논문 대체 프로그램을 운영하고 있는 것으로 나타났다. 각 대학에서 일반적으로 성과(산출)에 대한 평가를 통해 환류가 작동되는데 주요 상황은 다음과 같다.

- 1) 졸업생들의 질이나 수준이 높다고 판단되면, 입학 정책을 유지하려고 할 것이며, 교육과정도 유지 및 강화시키려고 할 것이다.
- 2) 졸업생의 질이나 수준이 낮다고 판단되면, 입학생들의 질을 높이기 위하여 입학생 수준을 높이기 위한 노력을 강구할 것이며, 교육과정의 개선 노력도 이루어질 것이다.
- 3) 교육행정전공의 대표적인 성과물인 석사학위 논문의 질이 높다고 판단되면, 논문제도를 유지하고 논문 작성을 확대·심화시켜 나갈 것이다.
- 4) 졸업생들의 논문의 질이 낮다고 판단되면, 연구방법론 강좌를 개설하고 논문지도를 강화하는 등 논문의 질을 높이기 위한 노력을 하거나, 논문 대체 프로그램을 마련하고자 할 것이다.

위의 4)의 상황에서처럼 졸업생들의 논문의 질이 낮다고 판단한 일부 대학에서는 논문지도를 강화시키는 대신에 논문 제도를 없애고 논문 대체프로그램을 마련한 것이다. 이는 산출 결과에 따라 과정(process)에 영향을 미치는 대표적인 환류 작용이라고 할 수 있다.

나. 전공 명칭 변경 및 통합

앞의 <표 2>에서 나타난 바와 같이 일부 대학의 교육대학원 교육행정전공에서는 기존의 교육행정전공이라는 명칭 대신에 다른 명칭으로 전공명을 바꾸고 있으며, 일부 대학의 교육대학원 교육행정전공에서는 타 전공과 통합을 하고 있기도하다. 이러한 전공 명칭 변경이나 통합의 가장 큰 이유는 입학자원이 줄어들기 때문이다. 즉 대체로 기존의 교육행정전공 명칭으로는 신입생 지속적, 안정적으로 확보할 수 없을 것이라는 염려와 불안에서 전공 명칭을 바꾸거나 타 전공과 통합을 시도하는 것이다.

투입 요소 즉 신입생 자원의 감소로 인해 발생하는 문제를 해결하기 위한 방안으로 전공 명칭 변경 및 통합이라는 환류 작용이 일어난 것이다. 전공 명칭 변경이나 통합을 통해 어는 정도 효과를 거두고 있는지는 아직 보고되지 않고 있다. 하지만 이러한 환류 작용은 피상적인 측면이 있다. 전공 명칭을 바꾸거나 통합을 한 대학의 교육대학원 교육행정전공의 교육과정을 살펴보면, 기존의 교육행정전공의 교육과정과 별 차이가 없는 것으로 나타나고 있다. 전공 명칭을 바꾸면서 겉으로 드러나는 명칭만 바꾼 것이지 전공에서 다루는 핵심적인 내용이나 교육과정까지 바꾼 것은 아니라는 판단이 된다. 신입생 자원의 감소라는 문제를 해결하기 위하여 전공 명칭을 바꾸거나 통합을 하는 것은 하나의 새로운 돌파구가 될 수 있다고 본다. 다만, 명칭이나 겉모양만 바꾸는 것이 아니라 다루는 내용이나 교육과정까지 바꿀 때 진정한 환류의 효과가 나타날 것이다.

5. 환경 분석

환경은 체제의 투입, 과정, 산출에 영향을 미치는 체제 경계 밖의 요소들이다. 교육대학원 교육행정전공에 영향을 미치는 환경 요인들은 매우 다양하다고 할 수 있다. 본 연구에서는 그 중에 실제로 교육대학원 교육행정전공에 영향을 미치고 있다고 판단되는 교원 승진가산점 제도의 변화, 교원들의 석·박사학위 소지 비율의 증가, 공모교장학교의 확대 등의 세 가지를 환경 요인으로 보고 분석하였다.

가. 교원 승진가산점 제도의 변화

승진은 거의 모든 조직에서 과업 수행 동기를 자극하는 중요 요소 중의 하나이다(서정화 외, 1995). 교원들에게 있어서도 승진은 중요한 과업 동기가 되고 있으며, 승진 단계가 세분화되어 있지 않고 승진 경쟁이 치열한 상황에서 우리나라 교원들의 승진에 대한 욕구가 큰 편이다(김정현 외, 2014; 박철희 외, 2012). 따라서 많은 교원들이 승진에 관심을 가지고 있으며 승진을 위한 준비를 하게 되는데, 교육대학원에서 석사학위를 받

게 되면 승진가산점이 주어지기 때문에 교원들이 교육대학원에 진학하기도 한다. 특히 교육행정전공은 승진과 좀 더 관련 있는 전공으로 인식되어 선호하는 전공이기도 하다. 이로 인해 교육대학원 교육행정전공에 대한 수요는 교원들의 승진 동기 및 승진 제도와 밀접하게 연관이 된다.

석사학위 논문을 통한 교원 승진가산점 제도와 관련하여 큰 변화가 2005년에 있었다. 변화의 요지는 2005년 1학기까지 대학원에 입학한 자는 2개의 석사학위를 취득한 경우에 2개 모두를 승진점수 평정 대상으로 인정을 하지만, 2005년 2학기 대학원 입학자부터는 1개의 석사학위 취득 실적만 승진점수 평정 대상으로 인정한다는 것이다(교육인적자원부, 2004). 즉 교원들이 대체로 교육대학원에서 석사학위를 취득하게 되는데, 2005년 1학기 입학자들까지는 2개의 석사학위를 모두 승진가산점 부여 대상으로 인정을 받았는데, 2005년 2학기 입학자들부터는 석사학위 1개만 승진가산점 인정을 받게 된 것이다. 이는 교원들의 교육대학원 수요를 반감시키는 결정적인 계기가 되었다.

제도가 확정이 되었지만 논란이 계속 되다가 다시 2009년 12월 31일 자 평정부부터는 2005년 1학기 이전 대학원 입학자도 1개의 석사학위만 평정 대상으로 인정하다는 지침을 내려 시행했는데(교육인적자원부, 2007) 관련 당사자들의 반발에 의해 다시 2005년 1학기 이전에 대학원에 입학한 자는 2개의 석사학위를 모두, 2005년 2학기 이후에 대학원에 진학한 자는 1개의 석사학위만을 인정하는 것으로 재변경되어(교육부, 2008) 지금까지 시행되고 있다.

석사학위를 2개까지 승진가산점으로 인정을 해 주면 교원들은 승진을 위해 상당히 유리한 위치에 서게 될 수 있다. 즉 석사학위 1개의 승진가산점이 1점이라면 석사학위가 2개면 2점의 승진가산점을 받게 된다. 매우 미세한 점수 차이로 승진대상자가 결정되는 상황에서 석사학위 2개를 통한 승진가산점 취득은 교원들에게 상당히 매력적인 제도였다.

이러한 제도가 시행될 때까지 교육대학원의 교육행정전공은 승진에 관심을 둔 교사들에게는 주요 관심 전공이었다. 당시까지 승진에 관심을 둔 교원들에게 교육대학원 교육행정전공은 크게 두 가지 면에서 장점이 있었다. 첫째, 기본적으로 승진에 관심이 있는 교원들은 교육대학원을 들어가게 될 때, 이왕이면 승진과 관련 있는 전공을 택하고 싶어 하는데(최원아, 2002), 교육대학원 전공 중에서 승진과 가장 관련이 있는 전공이 바로 교육행정전공이다. 타 전공에 비해 교육행정전공으로 석사학위를 이수했다고 해서 승진가산점에서 특별히 유리한 것은 아니지만 승진과 관련되는 전공을 이수하고 싶은 것이 교원들의 일반적인 경향이라고 할 수 있다. 따라서 승진을 원하는 교사들이 많을수록, 교육대학원 교육행정전공 수요는 증가하게 되는 것이다(김정현 외, 2014). 둘째, 아울러 석사학위 2개까지 승진가산점으로 인정해 주는 제도하에서 교원들의 선택 경향 측면에서의 장점이다. 승진가산점 경쟁이 치열한 상황에서 교원들은 최대한 승진가산점

을 확보하려고 하는데, 석사학위를 2개까지 인정을 해주면 기꺼이 석사과정을 두 번 다녀 석사학위를 2개까지 따려고 할 것이다. 이 때 석사학위 1개는 본인의 전공에서 예를 들어, 국어교사는 국어교육전공, 수학교사는 수학교육전공 등 본인의 전공에서 석사학위를 하나 따고 다른 하나는 승진과 관련 있는 전공에서 석사학위를 따려고 하는데, 승진과 관련 있는 대표적인 전공이 교육행정전공인 것이다. 이렇게 되면, 승진에 관심 있는 교원들의 수요, 그리고 석사학위 2개 승진가산점 인정에 따른 추가 수요 등으로 교육행정전공 수요는 늘어나게 되고, 이로 인해 교육행정전공은 소위 '장사'가 잘되는 전공이 될 수밖에 없는데, 과거에 교육행정전공교수가 없었음에도 불구하고 우후죽순처럼 각 교육대학원에 교육행정전공이 설치되었던 사례가 이를 입증해 주고 있다.

그런데 승진가산점 제도의 변경으로 인해 교원들의 교육대학원 수요가 줄어들게 되었고, 특히 교원 승진과 관련 있는 전공으로 인식되던 교육행정전공은 더 큰 타격을 받게 되었다. 이로 인해 <표 1>에서 나타난 바와 같이 교육대학원의 감소보다 교육행정전공의 감소가 더 가속화되어 나타난 것이다. 교육대학원의 모든 전공은 학생 자원이 유입되어야 교육이 이루어지고 존립 기반이 갖춰지는 것이다. 아무리 좋은 교수 자원과 여건을 갖추고 있다고 할지라도 학생 자원이 들어오지 않으면 의미가 없다고 할 수 있는데, 교육대학원 교육행정전공은 교원의 승진가산점 제도의 변화로 인해 학생 자원 감소라는 치명적인 악영향을 받은 것이다.

나. 교원들의 석사·박사학위 소지비율 증가

교육대학원은 석사학위 과정으로 학사학위를 갖고 있는 교원이나 관심 있는 사람들의 상위자격 취득에 대한 욕구와 동기가 기본적인 수요의 기반이다. 즉 상위 학위를 가지고 있지 않은 교원들은 상위 학위를 받기 위하여 기회가 되면 상위학위 대학원에 진학을 하게 되는데, 이미 상위 학위를 받은 교원이나 사람들은 상위 학위에 대한 욕구가 충족되었기 때문에 상위 학위에 대한 욕구 자체가 존재하지 않는다.⁵⁾ 석사학위 과정만 놓고 보면, 이미 석사학위를 받은 사람들이 늘어나면 석사학위에 대한 수요 자체는 줄어들게 된다. 그런데 우리나라에서 교원들의 석사·박사학위 소지 비율이 상당히 가파르게 증가하고 있다.

5) 물론 석사학위를 받은 사람들은 박사학위에 대한 욕구가 있을 수 있으나, 본 연구에서는 교육대학원 석사학위 과정에 대한 논의임으로 박사과정 욕구는 논외로 한다.

<표 17> 초·중등학교 교원들의 석사·박사학위 소지비율

년도	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
전체 교원	380,389	388,497	395,379	403,796	409,217	411,958	422,364	425,392	427,689	430,509
석사학위자 (비율)	91,570 (24.1)	100,230 (25.8)	107,846 (27.3)	114,246 (28.3)	119,483 (29.2)	124,788 (30.3)	132,703 (31.4)	138,094 (32.5)	141,499 (33.1)	143,690 (33.4)
박사학위자 (비율)	2,388 (0.6)	2,616 (0.7)	2,941 (0.7)	3,188 (0.8)	3,385 (0.8)	3,875 (0.9)	4,267 (1.0)	4,542 (1.1)	4,784 (1.1)	4,859 (1.1)
석·박 통합인원 (비율)	93,958 (24.7)	102,846 (26.5)	110,787 (28.0)	117,434 (29.1)	122,868 (30.0)	128,663 (31.2)	136,970 (32.4)	142,636 (33.5)	146,283 (34.2)	148,549 (34.5)

출처 : 2005년부터 2012년 자료는 교육부(2012)의 2012년 교육기본통계 p.20 및 p.25에서 발췌. 2013년부터 2014년 자료는 교육부(2014)의 2014년 교육기본통계 p.9 및 p.15에서 발췌.

- 주 1) 교원 수는 초등학교, 중학교, 고등학교 교원 수의 합계.
 2) 기타학교(특수학교, 공민학교, 고등공민학교, 고등기술학교, 각종학교) 교원은 제외.
 3) 교원 수에는 기간제 교원과 휴직 교원이 포함되며, 퇴직교원과 시간강사는 제외됨.

위의 표에서 나타난 바와 같이 우리나라 초·중등학교의 전체 교원 수는 2005년 380,389명에서 2014년에는 430,509명으로 10년 사이에 약 13%가 증가하였다. 같은 기간 동안 초·중등학교의 교원 중 석사학위자 수는 91,570명에서 143,690명으로 약 57%가 증가하였고, 박사학위자 수는 2,388명에서 4,859명으로 약 103%가 증가하여 전체 교원 수의 증가비율을 크게 상회하였다. 이에 따라 초·중등학교의 전체 교원 중 석·박사 통합인원의 비율도 가파르게 상승하여, 2005년 24.7%에서 2012년에는 전체 교원의 3분의 1이 넘는 33.5%가 되었고, 2014년 4월 기준으로 34.5%에 달했다.

교원들의 석사학위 소지 비율의 증가는 교원들의 교육대학원 진학 수요의 감소와 직결된다. 이러한 추세는 입학 자원의 대부분을 교원들이 차지하는 교육행정전공 같은 전공들에게 더 큰 타격을 준다. 즉 교육행정전공의 잠재적 수요가 줄어들게 된다는 것이고, 교원들의 석·박사학위 소지 비율이 향후에도 지속적으로 증가할 것으로 예상되는데, 이렇게 되면 교육행정전공의 수요 기반은 점점 더 축소될 수밖에 없을 것이다.

다. 공모교장학교의 증가

교원들의 승진과 관련하여 교육대학원에서 석사학위를 취득하게 되면 승진가산점을 받게 된다. 이와 같이 교육대학원 석사학위를 통한 승진가산점 취득은 점수를 통한 승진제도 하에서 의미가 있다. 그런데 최근 들어 점수를 통한 승진제도의 틀을 깨고 공모를 통해 교장을 임용하는 교장공모제가 확산되고 있다.

<표 18> 공모교장 임용 현황

시기	초등학교	중·고등학교	계
1차 시범('07.9)	30	25	55
2차 시범('08.3)	27	30	57
3차 시범('08.9)	47	24	71
4차 시범('09.3)	64	44	108
5차 시범('09.9)	54	47	101
6차 시범('10.3)	73	61	134
'10.9	257	171	428
'11.3	250	125	375
'11.9	190	105	295
'12.3	205	105	310
'12.9	186	89	275
'13.3	146	70	216
'13.9	142	64	206
계	1,671	960	2,631

출처: 교육부(2013). 2013하반기 교장공모제 추진계획. 교육부 보도자료(교원정책과, 2013.8)

위의 표에서 나타난 바와 같이 2007년 9월 최초로 초중등학교를 합하여 55개 학교에서 공모교장을 임용하였고, 이후 지속적으로 늘어나 2013년 말에는 모두 2,631개 학교에서 공모교장을 임용하였다. 이러한 상황은 2013년 기준으로 우리나라 초중고 공립학교수가 9,761개인데, 이 중에 2,631개의 학교에서 공모교장이 임용되어 약 27%의 학교가 공모교장 학교인 셈이다(교육통계서비스, <http://kess.kedi.re.kr>).

교장공모제는 여러 유형이 있는데, 그 중에 교장자격 취득자를 대상으로 하는 초빙형의 경우는 교장자격을 갖추기까지는 승진점수를 확보해야 하며, 승진제도에 맞추어 준비해야 한다. 따라서 초빙형 공모제의 경우는 교원들의 승진 동기나 욕구에 거의 영향을 주지 않는다고 볼 수 있다. 다만 교장자격이 없이도 응모할 수 있는 내부형의 경우는 승진점수와 상관없이 일정한 경력만 갖추면 되기 때문에 승진점수를 취득할 동기는 그 만큼 약해진다. 이와 같이 공모제 유형에 따라 교원들의 승진동기에 영향을 주는 정도가 다를 수 있는데, 종합적으로 보면 공모제의 도입은 승진제도의 약화로 이어질 수 있다. 승진제도의 중요한 기반이 점수를 통해 자격 요건을 갖추는 것인데, 승진제도가 약해지면 승진점수 취득 동기도 그만큼 줄어들게 된다. 이는 결국 승진점수 취득을 위한 동기로 교육대학원 교육행정전공에 진학하는 수요를 감소시키는 결과로 이어질 수 있다.

V. 논의 : 교육대학원 교육행정전공의 체제적 특징

1. 투입(input) 특징

우리나라 교육대학원 교육행정전공을 하나의 체제로 볼 때 투입 요소의 특징은 다음과 같다. 첫째, 입학 자원의 지속적인 감소이다. 본 연구에서 나타난 20개 대학 1년 평균 입학 인원이 5-6명인데, 이는 학기별로 2.5-3명 정도이다. 즉 학기별로 2-3명 정도를 받아 운영해야 하는데 이는 상당히 영세한 규모이고 대학 관리자들과의 입장에서 보면 구조조정이나 정리가 필요한 수준이다. 그런데 그나마 위의 평균은 규모가 큰 20개 대학은 기준으로 한 것이기 때문에 규모가 작은 대학들의 경우는 더 영세한 수준일 것으로 예측된다. 이러한 상황으로 인해 실제로 최근 들어 급격하게 교육대학원 교육행정전공이 폐지되고 있기도 하다. 이와 같이 입학 자원 감소로 인한 규모의 영세화가 교육대학원 교육행정전공의 주요 특징임을 알 수 있다.

둘째, 입학 자원이 다양하지 못하다는 점이다. 최근 3년 간 입학자원의 분포를 보면 아직까지 교사들이 62.6%로 가장 큰 비중을 차지하고 있으며, 대학교직원, 학교행정직원, 교육부나 교육청 직원 등이 소수의 비중으로 교육대학원 교육행정전공에 들어오고 있다. 교사 비중이 매우 높아 교사의 필요에 따라 크게 영향을 받을 수 있는 상황이다. 예를 들어 현재 나타나고 있는 교원 승진가산점제도의 변화로 인해 교원들의 교육대학원 진학 수요가 감소되고 이는 자연스럽게 교육행정전공 진학 수요의 감소로 이어지는 것이다. 지금까지 대체로 교육행정전공은 교원을 대상으로 운영되어져 왔다고 해도 과언이 아니다. 하지만 교원을 대상으로 하더라도 교육행정 교육과 이론이 필요한 다양한 수요 대상을 찾고 발굴했어야 하는데 그렇지 못한 것으로 보인다. 비록 아직은 비중이 크지는 않지만 교원들 이외에 학교나 교육청의 행정직원, 대학의 행정직원 등이 교육행정전공에 꾸준히 들어오고 있다는 것은 시사하는 바가 크다. 교원 이외의 분야에서도 교육행정에 대한 수요를 창출할 수 있음을 보여 주고 있다.

셋째, 교수 자원 영세하다는 것이다. 교육대학원을 전담하는 전임교수는 단 한 학교에서도 채용하지 않고 있었으며, 해당 대학의 전임교수라 하더라도 대부분이 사범대학이나 일반대학원에 소속이 되어 있으면서 부수적으로 교육대학원 교육을 담당하고 있는 편이다. 더군다나 이러한 전임교수마저도 20개 대학 평균 학교 당 1.8명으로 매우 적은 편이다. 이로 인해 질과 안정성을 확보한 전임교수보다도 시간강사나 겸임 및 초빙교수들이 더 많은 교육을 담당하고있는 실정이다.

이상을 종합해 보면, 우리나라 교육대학원 교육행정전공은 투입 측면에서 투입의 중요한 두 요소인, 학생 자원과 교수 자원 두 영역에서 모두 영세한 것으로 나타났는데,

투입이 조직 운영을 위한 기본 요소라고 볼 때, 우리나라 교육대학원 교육행정전공은 전공 운영을 위한 기본 요건이 매우 허약하다는 것이 특징으로 드러났다.

2. 과정(process) 특징

교육대학원 교육행정전공의 과정 요소는 학생 자원과 교수 자원이 교육활동을 수행하는 과정이라고 할 수 있다. 우리나라 교육대학원 교육행정전공의 과정 요소 특징은 다음과 같다. 첫째, 교육목표가 불명확하고 추상적이라는 점이다. 대체적으로 교육대학원 교육행정전공의 교육목표가 포괄적이고 추상적이다. 따라서 교육대학원 교육행정전공의 목표로서의 분명한 방향이나 지침이 되지 못하고 있다. 이는 구성원들의 목표의식의 불명확화로 이어진다. 그래서 교육대학원 교육행정전공의 구성원들은 분명한 목표의식 없이 행정적, 제도적 절차나 요건을 맞추는 수준에서 교육을 받고 전공을 운영하고 있다. 행정적, 제도적 절차나 규정은 여러 경로를 통해 교육부에 의해 비교적 상세하고 엄격하게 규정, 통제되고 있기 때문에 이에 따라야 하는데, 이는 목표의식 결여를 상쇄하는 역할을 한다. 뚜렷한 목표의식 없이도 행정적인 절차만 이수해서 자격증이나 학위를 받을 수 있기 때문이다. 따라서 교육대학원 교육행정전공을 통해 어떤 목표를 달성해야 할지에 대한 정립이나 규정이 소홀한 것이 지금의 모습이라고 할 수 있다.

둘째, 교육과정이 이론중심적이라는 점이다. 검토된 대부분의 대학의 교육대학원 교육행정전공의 교육과정 및 교과목들은 대부분이 이론중심이었다. 교육대학원은 일반대학원과 달리 현직 재교육 과정으로 이론과 실제의 조화를 이루어야 하고, 일반대학원보다는 실제적 측면의 교육과정과 교과목들이 강화되어야 한다. 그런데 우리나라 교육대학원 교육행정전공의 교과목들은 거의 대부분이 이론과목으로서 실제를 다루는 과목들은 매우 소수에 그치고 있다. 결과적으로 학문중심의 일반대학원 교육과정과 거의 차이가 나지 않으며, 교육대학원 설립 취지 및 특성에 맞지 않는 교육과정을 운영하고 있다고 할 수 있다.

셋째, 석사학위 과정의 특징이 살려지지 않고 있다. 교육대학원은 석사학위 과정으로 기본적으로 석사학위논문을 작성하고 학위를 받는다. 그런데 최근 들어서 석사학위논문을 쓰지 않고 대체프로그램을 이수하여 석사학위를 받도록 하는 대학이 늘어나고 있다. 대학원 과정에서 교원들에게 재교육을 시키는 목적 중의 하나는 교원들에게 연구 역량을 길러주기 위함이다(Jari, Jauhiainen, Koponen, & Kurki-Suonio, 2004). 이러한 연구 역량을 길러주는 중요한 과정이 학위논문 작성이다. 그런데 학위논문보다 대체 프로그램을 통해 학위를 받게 되면 대학원 이수의 중요한 목적 중의 하나인 연구 역량의 함양과는 거리가 멀어지게 된다. 즉 교육대학원에서 학위논문을 쓰지 않고 졸업을 시키는

대체 프로그램의 확대는 석사학위 과정의 본래 목적 및 취지와는 반대 방향으로 가는 것이기도 하다.

3. 산출(output) 특징

교육대학원 교육행정전공의 산출은 매우 다양하고 포괄적이어서 단순하게 정리하기 어렵기 때문에, 제한적으로 가시적인 몇 가지 결과를 가지고 분석하고자 한다. 본 연구에서 드러난 교육대학원 교육행정전공의 산출 특성은 다음과 같다. 첫째, 석사학위 논문 배출의 감소이다. 본 연구 결과에 의하면 20개 대학 교육대학원 교육행정전공에서 현재 배출 되고 있는 석사학위 논문 수는 2000년대에 비해 거의 1/4 수준이다. 즉 교육대학원 교육행정전공에서 중요한 산출 중의 하나인 석사학위 논문이 급격하게 줄고 있는 것이다. 산출의 하나의 요소이기는 하지만 교육대학원 교육행정전공에서 석사학위 논문 배출이 줄고 있다는 것은 산출의 기능이 약해졌다는 것을 의미한다. 이러한 석사학위 논문 배출의 감소는 교육대학원 교육행정전공에 입학하는 자원의 감소, 논문 대체 프로그램의 확산 등 여러 요인이 작용한 것으로 보인다.

둘째, 교육대학원 교육행정전공을 통해 지식 및 안목이 향상될 수 있음이 드러났다. 비록 소수의 응답자를 대상으로 한 연구이기는 하지만 최원아(2002)의 연구에 의하면, 교육대학원 교육행정전공 교육을 받고 교육행정 관련 지식이 늘어나고 종합적인 파악 능력이 향상되었다는 응답이 많았다. 이는 교육대학원 교육행정전공 교육을 통해 배우는 학생들에게 지식, 안목, 이해 등의 측면에서 긍정적으로 기여할 수 있음을 보여주는 의미 있는 결과라고 할 수 있다.

셋째, 교육대학원 교육행정전공이 실무능력 향상에는 크게 기여하지 못하는 것으로 나타났다. 최원아(2002)의 연구에서 드러난 바와 같이 응답자들의 35.4%만이 교육대학원 교육행정전공을 통해 실무능력이 향상되었다는 데에 긍정적으로 답변하였다. 이는 대체로 학생들이 교육대학원 교육행정전공을 통해 실무능력 함양은 이루지 못하고 있음을 의미한다. 앞에서 언급한 바와 같이 교육대학원 교육행정전공 교육과정 자체가 이론중심, 학문중심이기 때문에 그 과정을 통해 실무능력은 함양은 어려웠을 것으로 보인다. 실무능력 함양의 미흡은 재교육을 통해 현직 전문성을 함양시키고자 하는 교육대학원의 본래 취지에 비춰보아 심각한 문제일 수 있다.

4. 환류(feedback) 특징

우리나라 교육대학원 교육행정전공 체제는 환류 측면에서 상당히 미흡한 것으로 나타

나고 있다. 첫째, 교육대학원 졸업생들이나 그들이 작성하는 논문의 질이나 수준을 평가하고 점검하는 장치가 거의 없다. 물론 개별 교육대학원 차원에서 이루어지고 있을 수는 있지만, 공식적으로 보고되고 있는 사례는 없다. 교육대학원 교육행정 전공에서 석사학위 과정을 마치고 졸업을 하게 되면, 배운 것이 있을 뿐만 아니라 나름대로 의미와 보람도 있을 것이다. 하지만 교육대학원 교육행정전공 졸업을 통해 무엇을 배웠고 어떤 의미와 보람이 있었는지에 대한 체계적인 점검과 정리가 거의 이루어지지 않고 있다. 즉 체제이론 차원에서 보면 산출에 대한 점검 및 확인이 이루어지지 않고 있는 것이다. 논문의 경우에도 마찬가지이다. 지금까지 우리나라 교육대학원 교육행정전공에서 석사학위논문이 꾸준히, 그리고 상당히 많이 배출되었다. 하지만 교육행정전공 석사학위논문의 질과 수준에 대한 점검 장치나 기제들은 거의 없다. 물론 개별 교육대학원 수준에서 논문을 지도하고 심사하는 과정에서 질을 유지하고 향상시키기 위한 노력들은 하고 있지만 이 역시 개별 대학 수준에 그치고 있을 뿐만 아니라 논문의 질 관리나 점검 장치가 체계적이지도 않다. 그래서 교육대학원 교육행정전공에 나온 석사학위논문들의 질과 수준은 아직 어떠한 공식적인 평가도 이루어지지 않았고 평가를 하기도 어려운 상황이다.

공식적인 평가가 이루어지지는 않았지만, 개별적인, 사적인 평가는 무수히 많이 이루어지고 있다. 즉 교육행정전공 교수, 연구원, 교원, 학생 등 직·간접적으로 교육행정전공과 관련 있는 사람들은 공·사석에서 교육대학원 교육행정전공 논문의 수준에 대해서 평하는 이야기들을 한다. 그런데 이들의 평가 가운데 긍정적인 평가도 있지만, 대부분은 부정적인 평가를 하고 있다. 즉 “교육대학원 교육행정전공에서 작성되는 논문은 수준이 낮다”, “교육대학원 교육행정전공에서 나온 논문은 수준이 낮기 때문에 인용을 해서는 안 된다”, “교육대학원 교육행정전공에서 나온 논문들은 논문의 기본이 안되어 있고, 표절이나 짜깁기가 너무 많다” 등등의 표현을 주변에서 쉽지 않게 듣고 있는 편이다. 즉 교육대학원 교육행정전공에서 나오는 논문의 질과 수준에 대해 공식적인 평가는 이루어지지 않고 있지만, 개별적인 평가는 모두 내리고 있으며, 그 평가는 상당히 부정적이라는 것이다.

둘째, 교육대학원 교육행정전공 체제에서 환류 작용이 잘 이루어지지 않는 이유는 그 효과에 대한 부정적 인식과도 관련이 있을 수 있다. 교육활동이나 교육프로그램의 특성상 그 효과나 성과는 장기간에 걸쳐 나타날 수 있는데, 교육대학원 교육행정전공 졸업생에 대한 성과나 효과도 장기간에 걸쳐 나타난다. 즉 교육대학원에서 교육행정을 전공한 졸업생들이 학교나 교육 현장에 나가 과업을 수행하면서 교육행정전공을 통해 배운 것들이 장기적이고 지속적으로 적용, 응용되면서 그 효과가 나타날 수 있다. 하지만 이러한 효과 역시 점검, 확인되지 못하고 있다. 만약에 교육대학원 교육행정전공을 통해 잘 배우고 잘 익혔다면 분명 학교나 교육 현장에서 장기적인 효과가 나타날 것이고, 이

러한 효과는 자연스럽게 알려져 많은 교원이나 교육계 종사자들이 교육행정전공, 혹은 교육행정 공부의 필요성에 대한 인식이 확대되어 나갔을 것이다. 그러면 자연스럽게 교육행정전공 공부에 대한 수요도 늘어날 것이고 교육행정전공 입학 자원도 꾸준히 증가했을 것이다. 물론 교육대학원 교육행정전공의 입학 자원 감소에는 매우 복합적인 요인이 작용하고 있기 때문에 어느 단일 요인으로 설명하는 것은 무리가 있지만, 교원이나 교육기관 종사들의 교육행정전공 공부에 대한 필요성이나 매력이 약해진 면도 작용했을 것으로 보인다. 그리고 이러한 필요성이나 매력의 약화는 기존의 교육대학원 교육행정전공 졸업생들이 일정 정도 영향을 미쳤으리라는 것을 부인하기는 어려울 것이다. 이와 같이 교육대학원 교육행정전공 입학 자원의 감소는 체제론적인 관점에서 보면 교육행정전공의 산출 요인이 긍정적인 환류가 아니라 부정적인 환류로 작용한 것이 아닌가 판단된다.

5. 환경(environment)특징

환경은 교육대학원 교육행정전공과 경계를 이루며 영향을 미치는 외부 요인이라고 할 수 있다. 우리나라 교육대학원 교육행정전공 운영에 영향을 미치는 환경 요인의 특징에 대해 논의하면 다음과 같다. 첫째, 긍정적인 환경보다 부정적인 환경이 더 많다는 점이다. 앞의 논의에서 살펴본 바와 같이 교원 승진가산점 제도의 변화, 교원들의 석·박사학위 소지 비율의 증가, 공모교장학교의 증가 등 최근에 교육대학원 교육행정전공에 영향을 주는 요인들은 대부분 부정적인 요인들이 많다. 그리고 이러한 변화들은 앞으로 개선될 가능성보다는 더 강화될 가능성이 높아 교육대학원 교육행정전공의 열악한 환경은 더 가중될 것으로 보인다.

둘째, 대체로 환경 요인들이 미시적이기보다는 거시적이라는 점이다. 교육대학원 교육행정전공에 영향을 미치는 환경 요인들은 어느 한 기관이나 구성원으로부터 영향을 받는 것이 아니라 주로 국가 제도적 차원이나 사회적 차원의 영향이라는 점이다. 승진제도가 바뀌고 교장임용제도가 바뀌므로 해서 즉 국가의 교육제도가 바뀌므로 해서 영향을 받는다는 것이다. 그런데 이러한 제도들은 좀 더 거시적인 차원에서 바뀌고 있다고 할 수 있는데, 이러한 제도 변화 과정에서 교육대학원 교육행정전공은 고려의 대상이 되지 않고 있다. 이와 같이 교육대학원 교육행정전공을 둘러싸고 있는 환경들은 대체로 교육대학원 교육행정전공 차원에서는 대응하기 어려운 거시적 차원의 환경들이라는 점이 또 하나의 특징이다.

셋째, 제도적 환경의 영향을 크게 받는다는 점이다. 앞에서 언급한 대로 교육대학원 교육행정전공은 대체로 교원 승진제도나 임용제도 등 제도적 환경을 영향을 크게 받는

다. 상대적으로 학교 및 교육기관이나 그 구성원들의 영향은 매우 미흡한 편이다. 즉 교육대학원 교육행정전공이 제도의 영향을 크게 받는다는 것은 운영 기반이 제도에 기반을 두고 있기 때문일 수 있다. 학교나 교육기관의 필요나 수요를 충족시키는데 기반을 두지 않고 제도적 요건을 갖추는데 초점을 두고 있기 때문이라는 것이다. 지금까지 교육대학원 교육행정전공의 주요 기반은 교원 승진제도였다. 즉 교원 승진제도에 기반을 둔 교원들의 승진 욕구가 교육대학원 교육행정전공의 주요 기반이었는데, 이러한 기반이 변화되거나 약화됨으로 인해 교육대학원 교육행정전공이 곧바로 타격을 입거나 영향을 받는 상황이라고 할 수 있다. 교육대학원 교육행정전공은 제도의 환경으로부터 완전히 벗어나기는 어렵지만, 지나치게 제도 기반의 운영에서 벗어나 교육기관이나 현장의 교원 및 담당자에게도 초점을 맞추는 것이 제도적 환경에 취약함을 극복할 수 있는 한 방안이 될 수 있다.

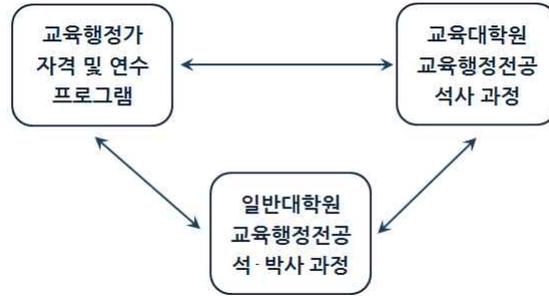
VI. 교육대학원 교육행정전공의 개선 방향

1. 학교 및 교육 현장에서의 교육행정 수요와 필요 발굴

교육대학원 교육행정전공은 실무 담당자들을 대상으로 한 현직교육 과정, 재교육 과정이다. 따라서 교육대학원 교육행정전공에서는 철저하게 현직교육, 재교육에 초점을 맞추어야 한다. 즉 학교 및 교육현장에서의 교육행정적 필요에 주목해야 한다는 것이다. 교원 및 교육행정가들이 학교 현장에서 교육활동을 수행하면서 어떠한 교육행정적 필요를 느끼는지를 면밀하게 분석하고 파악하여 이를 교육대학원 교육행정전공의 교육과정으로 만들어야 한다. 이렇게 될 때 교육대학원 교육행정전공에서 배우고자 하는 수요가 창출될 수 있을 것이며, 일반대학원 교육행정전공과도 차별화 될 수 있다.

교육대학원 교육행정전공의 정체성을 확립하고 이를 바탕으로 수요를 창출하기 위한 가장 큰 관건은 바로 이와 같이 학교나 교육 현장에서의 교육행정적 필요를 발굴해 내는 것이다. 이를 위해 관련 당사자인 교육행정학자, 교육행정가, 교원 등의 공동 노력이 필요하다. 즉 관련 당사자들이 함께 모여 우리 학교나 교육 현장에서 어떠한 교육행정적 필요가 있는지, 이러한 필요를 채워 줄 수 있는 방법과 방안은 무엇인지, 구체적으로 어떠한 프로그램을 운영하여 이러한 필요를 채워 줄 수 있을 것인지 등에 대해 매우 철저하게 분석, 논의하고 협의해 나가야 한다. 이 과정에서 교육대학원 교육행정전공의 정체성이 정립될 수 있을 것이며, 이는 교육행정전공을 살리는 가장 바람직한 방향이기도 하다.

2. 교육행정 교육 체제 간의 연계 및 교육 방향 재정립



현재 우리나라에서 교육행정 교육이 이루어지고 있는 세 축은 1) 일반대학원 교육행정전공 석·박사과정, 2) 교육대학원 교육행정전공 석사과정, 3) 교육행정가 자격 및 연수 프로그램이라고 할 수 있다. 현재는 이들 사이에 연계가 없으며, 교육프로그램 내용이나 운영 측면에서 큰 차이가 없고 관행적으로 해 오던 내용과 방식을 따르고 있으며, 강의를 맡은 강사들도 대부분 각 과정 간에 중복되는 경우가 많다. 즉 내용이나 강사 등의 측면에서 차별성을 갖지 못하면서 분리하여 운영하고 있는 것이다.

만약에 거시적 관점에서 분리 운영하는 것이 적절치 않다고 판단되면 위 세 과정을 통합하는 것도 신중하게 고려해 볼 필요가 있다. 하지만 현실적으로 위 세 과정은 각각의 체제와 기반을 갖고 있기 때문에 통합하는 것은 결코 쉽지 않으며, 통합이 바람직한 방향인지에 대해서도 아직 정립되지 않은 상황이다. 따라서 현실적으로 위 세 과정은 각각 독립적으로 운영될 가능성이 높다. 그렇다면 위 세 체제가 각각의 정체성을 확립하고 이를 바탕으로 이들 사이의 연계 체제 구축이 필요하다.

우선 일반대학원, 교육대학원, 교육행정가 연수 과정은 각각의 설립 목적과 기반이 있다. 따라서 그 설립 목적과 기반에 따라 좀 더 철저하게 정체성을 확립하고, 즉 일반대학원은 학문연구 과정으로, 교육대학원은 현직교육 및 재교육 과정으로, 교육행정가 연수 과정은 실무 위주의 과정으로 방향을 정하고 그에 걸 맞는 내용과 정체성을 갖출 필요가 있다. 그렇게 되면 프로그램이 차별화 될 수 있으며, 강사 요원들도 차별화된다. 각각의 정체성에 맞는 교육을 충실하게 수행을 하고, 이 기반 위에서 세 체제가 연계, 협력할 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다. 교육행정학 분야는 응용학문 분야로서 이론과 실제의 연계는 매우 중요하다. 즉 교육행정의 연구, 교육, 실행에 있어 이론과 실제의 연계는 모두 중요함으로 각각의 속성을 기반으로 세 체제 간의 긴밀한 연계가 필요한 것이다. 이러한 기반과 연계 속에서 교육대학원 교육행정전공의 정체성을 찾아야 하며, 그 정체성 위에서 교육대학원 교육행정전공을 새롭게 구축해야 한다.

한편, 이러한 노력과 아울러 전향적으로 방향을 바꾸어 이 세 과정을 통합하는 것도

고려해 볼 필요가 있다. 각각 학문중심, 현직교육, 실무교육이라는 특성을 가지고 있기는 하지만, 모두 교육행정 이론과 실제의 토대 위에서 이루어지고 있는 것들이다. 즉 세 과정이 모두 기반은 같다는 것이다. 교육행정의 이론 기반 없는 실체는 있을 수 없으며, 실제에 기반을 두지 않는 이론 역시 있을 수 없다. 즉 어느 영역에 더 초점을 두느냐의 차이는 있지만, 기본적으로 교육행정을 가르치는 모든 과정은 이론과 실제 두 기반 위에서 이루어지고 있기 때문에 교육행정 교육을 담당하는 운영 주체나 기관을 꼭 분리할 필요는 없다.

위 세 과정을 통합해서 운영하면 자원이나 인력의 통합도 이루어져 교육 운영의 인프라가 강화될 것으로 보인다. 그리고 프로그램의 중복이나 반복의 문제도 줄어들 것이며 프로그램들 사이의 연계도 강화될 것이다. 각각 작은 나무로 버티던 것들이 큰 나무가 되어 다양한 가지들을 뺏어내는 모습이 될 것이다. 물론 어느 기관중심으로 통합이 되느냐, 누가 주도권을 잡느냐 등의 정치적인 과정이 남아 있기는 하지만, 현재 인적 자원 면에서 거의 같은 자원이 세 기관을 모두 담당하고 있는 면을 고려해 보면, 통합이 그리 어려운 것만은 아닐 수 있다. 그리고 이것이 일반적인 보편적 기준이 아닌가 생각된다. 다른 나라의 사례를 보더라도 교육행정의 이론적, 실제적 교육과 관련하여 교육기관들이 분리되어 있는 사례는 많지 않다(Murphy & Louis, 1999; 김병찬, 박소영, 2006: 118-119). 교육행정의 학문적 성격이난 특성을 고려해 볼 때, 이론과 실제 교육의 통합 운영은 본질에서 크게 벗어난 것은 아니라고 본다.

3. 국가 차원의 교원 현직교육 방향 정립

국가 차원에서 교원 현직교육 방향과 전략 마련이 필요하다. 물론 현재에도 국가 차원에서 교원 현직교육 정책을 수립하여 다양하게 운영하고 있다(교육부, 2014b). 하지만 체계적이지 않으며 백화점식 나열 프로그램들이 많고 내용적 정합성을 갖추고 있지도 않다(신현석, 전상훈, 2008). 그래서 연수의 효과가 전혀 없는 것은 아니지만, 연수를 위한 연수, 형식적 요건을 갖추기 위한 연수가 이루어지고 있는 것이 현실이기도 하다(박철희, 최화숙, 장인실, 2012; 이일용, 1991). 더군다나 교원들의 단기 연수, 정책 연수에는 국가에서 관심을 가지고 여러 노력을 기울이고 있지만, 교원 현직교육의 대표적인 기관 중의 하나인 교육대학원 교육에 대해서는 거의 관심을 기울이지 않고 있다.

교원양성기능도 함께 하고 있는 교육대학원에 대해서는 교사 자원 과잉 양산의 주범으로 보고 여러 평가 장치를 통해 양성기능을 축소하는 데에 관심이 집중되면서, 교육대학원의 현직교육 기능에 대해서는 거의 주목하지 않고 있다. 좀 더 심하게 말하면 교육대학원의 현직교육 기능에 대한 정책과 전략이 전무한 실정이라고 할 수 있다. 즉 교

육대학원을 통해 달성하고자 하는 현직교육의 목표는 무엇인지, 이러한 목표를 달성하기 위한 교육대학원 운영 방향은 무엇인지, 교육대학원들이 현직교육 기능을 잘 수행하도록 하기 위한 국가 차원의 지원 전략은 무엇인지 등에 대한 정책 방안이 거의 없는 실정이다.

교육대학원의 교원양성기능 축소에 대한 관심 못지않게 교육대학원의 현직교육 기능 활성화에 대한 관심이 필요하다. 오히려 교육대학원의 현직교육 기능을 활성화시켜 주면 교육대학원의 양성기능은 자연스럽게 축소될 것이다. 교육대학원의 현직교육 기능 활성화를 위해서는 교육대학원의 특성을 잘 고려할 필요가 있다. 즉 교육대학원 과정은 단기 과정이 아니라 장기 과정이고 단순한 연수 과정이 아니라 석사학위 과정이다. 이러한 특성을 고려하면 교원들의 교육대학원 과정을 통한 재교육은 장기교육 및 교원의 역량이나 자질과 관련된 분야일 필요가 있다. 그리고 이러한 필요는 단기 연수를 통해, 또는 교육청의 연수원을 통해서도 길러질 수 없는 부분들이다. 즉 국가 차원에서는 교원들의 현직교육과 관련하여 단기 및 연수원 등을 통해 기를 수 있는 교원 역량과 장기 및 대학원 과정을 통해 기를 수 있는 역량을 구분하여 각각을 활성화시킬 수 있는 방안을 마련해야 한다. 그리고 후자의 기능을 담당하는 역할은 교육대학원이 맡는 것이 현실적으로 적절하다.

교육대학원 교육행정전공도 이러한 맥락에서 국가 차원의 방향 정립이 필요한데, 교육대학원 교육행정전공을 통해 어떠한 역량을 기르고자 하는 것인지에 대한 국가 차원의 방향이 나와야 한다. 물론 개인적인 동기에서 교육대학원 교육행정전공에 들어오는 교원들도 많지만, 그럼에도 불구하고 학교 및 교육기관에서의 그들의 역할이나 기능은 개인적인 차원의 것이 아니라 국가 교육정책의 토대 위에서 수행된다. 즉 국가 차원에서 교육대학원 교육행정전공을 통해 어떤 전문성을 기르고자 하며, 이 과정을 마친 사람들이 학교나 교육기관에서 어떤 역할을 수행할 것을 기대하는지에 대한 방향 제시가 필요하다. 이러한 방향을 바탕으로 각 대학 및 교육대학원에서는 교육행정전공 운영 방향을 정하고 교육과정을 마련해야 한다.

하지만 현재는 국가 차원의 방향 제시가 거의 없는 편이어서 교육대학원 교육행정전공에 들어오는 사람들도 지극히 개인적인 동기에서 들어오며, 교육행정전공을 운영하는 각 대학이나 교육대학원들도 지극히 개별 대학의 관점에서 전공을 바라보며 개설, 또는 폐지하고 있다. 엄청난 자원과 역량이 제대로 관리되지 않음으로 해서 낭비되고 있는 대표적인 모습이라고 할 수 있다. 따라서 국가 차원의 교원 현직교육에 대한 방향 정립, 그리고 이 바탕위에서 교육대학원의 교육행정전공의 역할과 기능 및 방향이 정립되어야 한다.

4. 현장연구(실행연구) 중심

교육대학원 교육행정전공에서는 일반대학원 수준에서 요구하는 학위논문이 아니라 현장연구 논문을 작성하는 방향으로 나가야 한다. 일반대학원의 석박사학위 논문은 학문 공동체에 입문하기 위한 논문으로 철저히 학문성에 기반을 두고 이루어지고 평가된다. 그리고 일반대학원 자체가 이론중심의 학문적 기반 위에서 운영된다.

교육대학원의 교육행정전공은 설치 목적 자체가 학문탐구나 학자 양성이 아니라 현재 재교육을 목적으로 한다. 즉 학교나 교육기관에 종사하고 있는 재직자들을 중심으로 전문성이나 역량을 길러주기 위한 과정으로 현장전문성 함양이 교육대학원 교육의 본래 목적이다. 목적이 이러함에도 불구하고 그동안 교육대학원 교육행정전공에서는 교육과정, 교수방법, 논문작성 등과 관련하여 재직자 재교육을 중심으로 하는 현장전문성 함양에 초점을 맞추지 않고 일반대학원의 교육과정과 논문제도를 거의 따라하는 형식으로 운영되어 왔다. 본래의 목적이나 정체성에 맞는 교육과정을 운영해야 하는데 그렇지 못하고, 목적이나 정체성이 다른 분야의 것을 큰 문제의식 없이 빌려다 쓴 것이 누적되어 오늘날의 문제로 나타난 것이다.

이런 상태에서 일반대학원과 유사한 교육대학원 교육행정전공 학위논문제도를 유지하면서, 교육대학원 학위논문의 질이 낮다는 불평을 지속적으로 해 오고 있으며, 교육대학원 종사자들 자체가 교육대학원 학위논문의 질에 대해 인정을 하지 않으려 하고 있는 것이 오늘날의 모습이다. 교육대학원 교육행정전공은 일반대학원 교육행정전공과 설치 목적과 기반 자체가 다르다. 따라서 교육과정과 프로그램도 달라야 하며 결과물도 달라야 하고 평가도 달라야 한다. 일반대학원에서 학문적 지향과 목적에 의해 학위논문을 쓴다면, 교육대학원에서는 현장전문성 함양이라는 목적에 맞게 현장전문성을 고양시킬 수 있는 방향으로 현장연구 논문을 쓰도록 하는 것이 맞다. 현장연구 논문에 대한 정의가 다양하게 이루어지고 있지만(이용숙 외, 2005), 현장연구 논문의 공통된 기반은 현장 전문가 혹은 담당자가 자신이 속한 교육활동 현장에서 주로 자신이 수행하는 교육활동에 대해 탐구하고 개선 방향을 찾아 나가는 연구이다. 즉 스스로 자신의 실행에 대해 연구하는 실행연구(action research)인 것이다(황미향 외, 2010). 실행연구를 통해 실제 자신의 교육활동에 대한 분석 및 이해 능력이 향상될 뿐만 아니라 현장 맥락에 맞는 개선 방안도 찾아나간다는 점에서 대표적인 실천가들의 연구방법이다.

교육대학원의 교육행정전공에서 연구를 한다는 것은 학문연구가 아니라 바로 이 현장연구, 실행연구이어야 한다. 그러면 일반대학원과 차별성도 있으며, 교육대학원 설치 목적의 본래 취지에도 맞게 된다. 교육대학원 교육행정전공 학생들에게 일반대학원과 거의 차별성이 없는 학위논문을 쓰라고 하는 것은 몸에 맞지 않는 옷을 억지로 입으라는

것과 비슷하며, 이로 인해 학위논문을 쓰는 교육대학원 교육행정전공 학생들도 힘들고 이런 학생들을 지도하는 교수들도 힘들어 하는 사태를 만들어 내고 있다.

한편 이 문제는 교수진의 전문성과도 관련이 있는 문제이다. 학문중심의 일반대학원 교수들이 교육대학원을 담당하는 것도 적절하지는 않다. 물론 기초과목이나 기초이론에 대해서는 일반대학원 교수들이 충분히 가르칠 수 있고 가르쳐야 한다. 하지만 교육대학원 교육행정전공 학생들에게 현장전문성을 함양시킬 수 있는 역량을 가진 전문가들이 교육대학원 교육행정전공 교수진의 주축이 되어야 한다. 이들이 현장연구를 지도하고 안내하는 역할을 감당하기 위해서는 현장에 대한 충분한 경험과 이해를 가지고 있어야 한다. 아울러 이론을 바탕으로 현장 탐구를 안내하고 지도하기 위해서는 학문적 전문성을 갖추고 있어야 한다. 즉 이론과 실제 역량을 함께 갖춘 전문가가 교육대학원 교육행정전공의 중심 담당교수가 되어야 한다는 것이다. 그런데 우리나라 교육대학원 교육행정전공에는 이와 같은 필요에 맞는 담당교수들이 거의 배치되어 있지 않다. 앞의 <표>에서 나타난 바와 같이 일반대학원에서 학문중심의 학위과정을 담당하고 있는 교수들이 교육대학원 교육도 병행, 혹은 부업으로 하고 있는 것이 우리의 모습이다. 교육대학원 교육행정전공의 정체성을 확립하는 노력의 한 부분은 바로 이러한 현장연구 담당전문가를 확보하고 구축하는 일이어야 한다. 그리고 이 일은 교육행정학계에서 맡아 주어야 하며, 교육행정학계가 담당해야 할 새로운 블루오션이기도 하다.

VII. 맺음말

결론적으로 우리나라 교육대학원 교육행정전공은 투입, 과정, 산출, 환류, 환경 등 체제의 총체적 측면에서 어려운 상황에 처해 있다고 할 수 있으며, 그야말로 서서히 가라앉고 있는 난파선에 비유할 수 있다. 교육대학원 교육행정전공이 난파하게 되면, 이 난파선을 만들고 아 난파선에 선원을 공급해 주었던 교육행정학계 역시 붕괴까지 가지는 않겠지만, 심각한 타격을 입는 것은 피할 수 없을 것 같다. 난파선이 가라앉는 것을 바라보고만 있을 것인가, 아니면 뛰어 내릴 것인가, 아니면 난파를 막고 배를 살려내는 어려운 과업에 도전할 것인가 하는 기로에 우리 교육행정학계, 그리고 우리 모두는 서 있다.

교육대학원 교육행정전공을 살리기 위해서는 우리 모두 가장 기초적이고 기본적인 질문을 우리 스스로에게 할 필요가 있다. 교육대학원 교육행정전공은 왜 존재해야 하는가? 교육대학원 교육행정전공을 통해 무엇을 가르치고 무엇을 배울 것인가? 우리는 이 질문에 솔직한 답변을 해야 하며, 교육대학원 교육행정전공의 살 길도 이 질문에 대한 답을 통해 찾아나가야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부(2008). 교원승진규정 개정안. 교직발전기획과-1003(2008.5.20) 내부자료.
- 교육부(2013). 교원양성기관 현황. 교육부 내부자료.
- 교육부(2014). 교원양성기관 현황. 교육부 내부자료.
- 교육부(2014b). 2014 교원 연수 운영 계획. 교육부 내부자료.
- 교육인적자원부(2004). 교원승진규정 개정안. 교원정책과-3378(2004.12.29) 내부자료.
- 교육인적자원부(2007). 교원승진규정 개정안. 교원정책과-3504(2007.7.26) 내부자료.
- 권기욱(1998). 고등교육행정: 대학행정의 이론과 원리. 서울: 원미사.
- 김병주(2005). 교육행정전공 석·박사 교육과정으로 본 지식기반: 그 실상과 과제. 한국 교육 행정학의 지식기반: 실상과 과제. 제33차 한국교육행정학회 연차학술대회 자료집. 19-45.
- 김병찬, 박소영(2006). 미국과 한국의 대학원 교육행정전공 프로그램 비교 연구. 교육행정학연구, 24(4), 113-138.
- 김영우(1989). 한국 중등교원양성교육사. 서울: 교육과학사.
- 김윤태(1984). 교육행정학. 서울: 배영사.
- 김정현 외(2014). 교육대학원생의 만족도 및 요구에 기초한 A대학 교육대학원의 진로 모색. 한국교육문제연구, 32(1), 71-91.
- 남정걸 외(1995). 교육조직론. 한국교육행정학회(편). 서울: 도서출판 하우.
- 박철희, 최화숙, 장인실(2012). 경기도교육청의 교원연수체제 및 교원연수프로그램 모형 개발 연구. 학습자중심교과교육연구, 12(4), 475-495.
- 서울대학교 한국교육사(1999). 서울대학교 사범대학 50년 : 구술사 자료집(1). 서울: 서울대학교 사범대학.
- 서정화 외(1995). 교육인사행정론, 한국교육행정학회(편). 서울: 도서출판 하우.
- 신현석, 전상훈(2008). 교원연수제도의 문제와 개선에 대한 역사적 신제도주의적 분석. 교육문제연구, 37, 167-192.
- 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주(2008). 교육행정학원론. 서울: 학지사.
- 이돈희(1991). 교육철학개론: 교육행위의 철학적 분석. 서울: 교육과학사.
- 이용숙 외(2005). 교육현장 개선과 함께 하는 실행연구방법. 서울: 학지사.
- 이일용(1991). 교원재교육기관의 현황과 문제점. 한국교원교육연구, 8, 32-45.
- 임연기 외(2013). 한국 교육행정학 연구 핸드북. 서울: 학지사.
- 최원아(2002). 고려대학교 교육대학원 교육행정전공 교육과정에 관한 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 최호성, 박창언, 최병욱(2012). 교육과정: 이론과 실천. 서울: 교육과학사.
- 황미향 외(역)(2010). 교사를 위한 실행연구 : 과정과 맥락, 그리고 자기 연구. 파주: 교육과학사.

- Jari, L., Jauhiainen, J., Koponen, I., & Kurki-Suonio, K.(2004). Effect of a long-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. *International Journal of Science Education*, 26(3), 309-328.
- Katz, D & Kahn, R. L.(1978). *The social psychology of organizations*, 2nd ed. New York: John Wiley and Sons, Inc..
- Griffith, F.(1979). *Administrative theory in education: Text and readings*. Midland, Mich: Pendell Publishing Co..
- Immegart, G. L. & Prilecki, F.J.(1973). *An introduction to systems for the educational administrator*. Mass. : Addison-Wesley Publishing Co. 34-39.
- Murphy, J. & Louis, K. S.(Eds.). *Handbook of research on educational administration*(2rd). San Francisco: Jossey-Bass Inc..
- Newell, C. A.(1978). *Human behavior in educational administration*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc..

토론

“교육대학원 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제

-교육대학원 교육행정전공 운영 현황과 미래 방향-”에 대한 토론

김혜숙(연세대)

우리나라 대학에서 지난 20여년간 연구에 대한 관심이 폭발적으로 증대되었던 것과 달리 교육 부문은 그동안 상대적으로 소홀히 다루어져 왔던 것이 사실이다. 정부 정책 차원이나 개별 대학, 개별 교수 차원에서 교육의 문제에 주목하기 시작한 것은 비교적 근래의 일이다. 이러한 맥락 속에서 교육행정학 교육에 초점을 맞춘 이번 학술대회의 주제는 늦은 감이 있을 정도로 중요하고 의미가 크다. 교육대학원에서의 교육행정학 교육에 대한 이번 발표는 원고를 읽어 가면서 다음 내용이 무엇일까 호기심 어린 기대를 갖기에 충분한 좋은 내용을 담고 있다. 알고 싶었던 부분들에 대해 많은 유익한 정보를 제공해 줄 뿐만 아니라 분석적으로 현황을 검토하였고 또한 열정어린 미래 방향 제시를 포함하였다. 이 주제에 대해서는 기본 자료는 물론 선행 연구가 별로 없고 시간도 충분치 않았을 것이다. 그런데도 앞으로 교육행정학 교육의 발전을 위한 심도있는 논의가 시작될 수 있도록 흥미롭고 내실있는 연구를 진행하여 발표해 주신 데 대해 놀라움을 느끼며 발표자의 노고에 깊이 감사드린다.

발표 내용을 간략히 요약해 본다면 (1) 체제이론을 바탕으로 우리나라 교육대학원 교육행정전공의 현황과 실체를 분석하였다. 투입요인으로 학생 자원, 교수 자원, 과정요인으로 교육목표, 교육과정, 논문제도, 산출요인으로 학위논문, 졸업생들의 반응, 환류요인으로 논문 대체, 전공 변경, 환경요인으로 승진가산점, 교원 석·박사 증가, 공모교장 증가를 설정하였고 이들 각 요소에 대해 20개 교육대학원을 대상으로 자료를 수집하여 분석하였다. (2) 투입, 과정, 산출, 환류, 환경의 다섯 가지 요인별로 그 성격을 종합하였다. (3) 교육행정 수요와 필요 발굴 등 4가지의 개선방향을 제시하였다. 특히 (1)의 현황 분석은 현실적 한계로 인해 어쩔 수 없이 2002년 선행연구를 인용한 ‘졸업생들의 반응’을 제외한다면 그 자체로서 앞으로의 후속 연구에 중요한 자료 역할을 할 수 있을 것으로 기대한다.

앞으로 이 주제의 학문적, 실제적 발전이 이루어지기를 염원하는 심정으로 (동의하는 많은 부분은 지면 제한으로 제외하고) 의견을 달리하거나 보완을 기대하는 몇가지 사안을 토론자의 입장에서 논의해 보고자 한다.

1) 국가 차원의 교원현직교육 방향 제시가 필요한가?

발표에서 미래 발전 방향에 대해 “교육대학원 교육행정전공도... 국가 차원의 방향 정립이 필요한데, 교육대학원 교육행정전공을 통해 어떠한 역량을 기르고자 하는 것인지에 대한 국가 차원의 방향이 나와야 한다.”고 하였다. ‘국가 차원의 교원 현직교육 방향 정립과 제시’를 제안하고 있는데 국가 차원의 방향 제시가 무엇을 의미하는가에 대한 고민과 함께 그것이 만약 교육부가 중심이 되어 국가 수준에서 방향 제시를 해야 한다는 의미라면 바람직하지 않은 접근일 수 있겠다는 의견이다. 다시 말하면 교원 현직교육의 방향 제시를 과연 국가 차원에서 해야 할 일인가, 할 수 있는 일인가, 바람직한 일인가에 대한 의구심이다. 일반적으로 볼 때 대학교육의 경우 국가가 지시하거나 통제할 때 작용보다 부작용이 더 크다고 할 수 있다. 그런데 대학원 교육까지 국가가 방향 제시를 해야 할까? 교원양성기관이라는 이유로 교육대학원의 교원양성 교육을 국가가 가이드하는 우리의 상황에서 작용도 있으나 부작용이 적지 않은 것이 현실이다. 교원 현직교육까지 ‘국가 차원에서...’를 주문할 필요는 없다고 본다. 다만 국가 차원의 의미를 최소한으로 해석하여 ‘교육행정학회’나 교육대학원 협의회 같은 학문적·실무적 전국 단위 전문조직이 그러한 역할을 수행할 수 있다면 그것은 유익하고 필요하다고 할 수 있다.

2) 교육행정 전담교수 문제에 대한 신중한 검토가 필요하다.

발표 내용의 교수 자원 분석 부분을 보면 “전임교수가 35명, 겸임 및 초빙교수가 16명, 전담교수가 0명”이라고 보고하면서 “일반대학원에서 학문중심의 학위과정을 담당하고 있는 교수들이 교육대학원 교육도 병행, 혹은 부업으로 하고 있는 것이 우리의 모습”이라고 기술하였다. 명확하게 기술되어 있지는 않지만 현재 0명인 교육대학원 소속의 교육행정학 전공 교수가 앞으로 필요하다는 점을 시사하는 듯하다. 전담교수제도가 이상적인 측면이 있는 것이 사실이지만 현실적 제한점에 대한 고려가 반드시 필요하지 않을까 생각된다. 교육대학원 소속 교육행정 전공 교수가 존재한다고 가정하면 한 사람이 매학기 2학점짜리 3과목(강의전임이라면 6과목)을 가르치게 된다. 이 경우 조직론, 교육재정, 교육법, 인사행정, 장학론 등 교육행정학 세부 전공별 강의의 질은 오히려 낮아질 가능성이 있다. 해당 세부 전공에 특화된 시간강사를 적극 활용하고 현장과의 연계를 강화할 수 있도록 겸임, 초빙 교수를 활용하는 것이 좋은 강의의 질을 담보할 수 있을 것이다. 겸임, 객원, 초빙 등 비전임 교원의 역할과 자격, 활용에 대한 정립이 필요

하거니와 전담교수 관련 사안에 대하여는 보다 신중한 접근이 요구된다.

3) 상황 진단 혹은 용어 사용의 문제

현재의 상황을 진단하면서 ‘교육행정 전공의 붕괴 시대’가 도래했다는 너무 강한 용어 보다는 ‘쇠퇴기’ 정도를 사용했으면 어떨까 한다. [그림 1]의 전공 설치 현황을 보더라도 2000년-2010년 기간 중 급격한 확대가 있었고 2011년 이후 쇠퇴하는 양상을 보이고 있음을 알 수 있다. 특히 2014년 현재 11개 교육대학원이 명칭 변경을 했거나 통합 운영하고 있다고 하였는데 <표 1> 교육행정 전공 운영 현황에 있는 교육대학원 수 75개에 이들이 포함된 것이 아니라면 전체는 86개가 되는 셈이어서 2000년-2001년과 비슷한 수준이다. 명칭 변경이나 통합 운영은 쇠퇴의 한 단면일 수도 있지만 ‘교육리더십’ 전공과 같이 시대적·상황적 변화에 따라 발전을 모색한 것으로 볼 수도 있기 때문이다.

4) 자료의 정확성에 대하여

소개된 자료 만으로도 큰 도움이 되는데 이를 위해 연구 과정에서 많은 어려움이 있었을 것이다. 그러나 이번 연구가 관련 분야의 중요한 시발점이 될 수 있는만큼 앞으로 자료의 정확성에 대한 검토와 보완이 계속되기를 기대한다. 여기서는 두 가지만 언급하고자 한다. 개설과목 현황의 경우 각 교육대학원 요람에 나와 있는 교과목들이므로 보인다. 대학마다 상황이 다를 수 있지만 요람에 나와 있는 과목이 실제로는 전혀 개설되지 않는 경우도 많다. 따라서 지난 3년 혹은 5년간 실제 개설된 교과목이 어떤 것이었는지를 알 수 있었으면 더 좋겠다. 또 교육대학원 교육행정 전공의 역사에 해당하는 ‘교육대학원 개설 현황’을 1989년 김영우 연구를 인용하여 1963년 서울대, 1967년 고려대, 연세대, 이화여대, 계명대로 보고하고 있다. 서울대는 교육대학원이 폐지되었기 때문에 더 이상 확인이 어려울 수 있으나 현재 운영중인 교육대학원에 대해서라도 정확한 정리가 필요하다. 각 교육대학원 홈페이지만을 보더라도 예를 들어 연세대는 1967년부터 교육대학원 시작과 함께 교육행정 전공 학생을 모집했으나 1967년에 함께 교육대학원을 시작한 이화여대는 당시 교육행정 전공을 모집했는지 명시되어 있지 않다. 1968년부터 교육대학원 학생 입학이 시작된 고려대는 1969년 2월에 교육행정 신설 인가가, 역시 1968년부터 교육대학원 학생 입학이 시작된 계명대는 1970년 2월에 교육행정 신설 인가가 났던 것으로 연혁에 나와 있음을 참고하면 좋겠다.

5) 분석 관련하여 보완을 기대하는 부분

- (1) 교육대학원 교육의 질 혹은 학위 수여의 엄정성과 관련하여 종합시험도 검토해야 할 사안이 아닌가 한다. 과정 요인 자체 혹은 과정요인 내에서의 내부 환류로 ‘중

합시험'을 포함시키면 어떨까?

- (2) 환경 요인에 대한 분석은 매우 유익했는데 추가하여 2000년 이래 지속되고 있는 교육대학원 평가가 환경 요인으로서 어떻게 작용했을까 궁금하다. 그리고 공모교장 학교 증가의 경우 부정적 영향을 미친다고 해석하고 있는데 그렇지 않을 수도 있겠다는 생각이 든다. 교장 자격과 관계없이 운영되는 내부형 공모교장의 비율이 얼마나 되는지 논문에서 밝히고 있지 않지만 대체로 낮은 것으로 알고 있다. 내부형 공모교장의 경우 교장 자격증이 불필요 하기에 교육행정 전공 석사학위는 오히려 경쟁력이 될 수 있다. 외부 초빙형 교장의 경우, 교장자격증이 있고 타 분야 석사학위를 가지고 있다고 하더라도 역시 교육행정 전공 석사학위는 경쟁력을 갖는데 보다 유리할 수 있기 때문에 공모교장 학교의 증가를 부정적 환경으로 볼 필요는 없다고 본다.

6) 향후 연구를 위한 제안

- (1) 이번 연구는 체제적 관점에서 접근함으로써 현황과 실재를 분석적으로 파악할 수 있었다. 체제적 분석은 워낙 방대한 작업이어서 모든 것을 한 연구에서 다 다룰 수는 없을 것이다. 이 연구에서는 과정 요인으로 주로 구조(structure)에 대한 분석이 이루어졌다. 그런 만큼 향후 연구자들이 Hoy & Miskel의 '사회체제로서의 학교 모형'을 활용하여 개인(학생과 교수의 동기 등), 문화체제, 정치체제 각각에 대하여도 분석하면 더 많은 부분을 규명하고 해석할 수 있겠다는 기대가 생긴다.
- (2) 발표에서는 "그동안 교육대학원 교육행정전공에서는 교육과정, 교수방법, 논문작성 등과 관련하여 재직자 재교육을 중심으로 하는 현장전문성 함양에 초점을 맞추지 않고 일반대학원의 교육과정과 논문제도를 거의 따라하는 형식으로 운영되어 왔다."고 문제를 제기하면서 실천연구(action research)를 제안하였다. 앞으로 실천연구에 대한 많은 관심과 훈련이 필요하다는 데 동의하지만 교육대학원이 실천연구만을 주로 해야 하는가, 일반적인 학위 논문 형태를 어떤 형태로 유지해야 하는가 등의 문제는 계속 논의가 필요한 어려운 주제라고 본다. 전문대학원이 없는 상황에서 교육대학원 출신자들이 일반대학원 박사과정에 더 많이 진학하는 추세인데 (박사학위 취득 교원 수가 약 5,000명에 이룸) 이들이 석사 논문 과정에서 다른 방식으로 훈련받게 될 때 어떤 문제가 발생할 수 있는가, 석사논문을 제대로 써 봄으로써 연구를 제대로 이해할 수 있게 되는 측면이 있는데 그러한 역량을 키울 가능성이 상대적으로 감소되는 문제는 어떻게 할 것인가 등이 그것이다.

토론

“교육대학원 과정에서의 교육행정학 교육에 대한 분석 및 발전 과제

-교육대학원 교육행정전공 운영 현황과 미래 방향-”에 대한 토론

정수현(서울교대)

고등교육법 제29조의 2에서는 대학원을 일반대학원, 전문대학원, 특수대학원으로 구분하고, 특수대학원을 직업인 또는 일반 성인을 위한 계속교육을 주된 교육목적으로 하는 대학원으로 규정하고 있다. 교육대학원은 교사를 위한 계속교육을 주된 교육목적으로 하는 특수대학원이라고 할 것이다. 토론자가 근무하는 대학에 설치된 대학원의 경우에도 교육행정 전공에 지원하는 교사들의 연령 및 경력이 낮아지고 경쟁률이 하락하고 있음을 체감하는 상황에서 교육대학원 교육행정전공의 운영 현황과 방향에 대해 생각해 보는 기회를 가지는 것은 매우 시의적절하다고 본다. 그런 만큼 교육대학원 교육행정전공의 현황과 방향에 대한 심층적인 분석과 고민이 담긴 발표자의 옥고(玉稿)에 대해 토론하게 된 것을 매우 기쁘게 생각하며 몇 가지 사소한 의견을 첨가하고자 한다.

발표자는 교육대학원 교육행정전공의 운영 현황을 분석하기 위하여 교육대학원의 규모 면에서 상위 20개 대학을 선정하고 설문조사를 실시하였다. 체제이론에 입각하여 분석의 틀을 구성하고 투입과 관련하여 학생 자원, 교수 자원을 분석하였고, 과정과 관련하여 교육목표, 교육과정, 논문 제도를 분석하였다. 산출과 관련해서는 석사학위 논문 배출 현황, 졸업생들의 반응을 분석하고, 환류와 관련하여 논문 대체제도의 도입, 전공 명칭 변경 및 통합을 분석하였다. 마지막으로 환경과 관련하여 연구실적평정제도의 변화, 교원들의 석사·박사학위 소지비율 증가, 공모교장학교의 증가 등을 분석하였다. 분석 결과, 투입의 특징으로서 입학 자원의 지속적 감소, 입학 자원의 확실성, 영세한 교수 자원 등이 도출되었다. 과정의 특징으로서는 불명확하고 추상적인 교육목표, 이론중심의 교육과정, 석사 학위논문 대체프로그램의 확대 등 석사학위 과정의 목적·취지 왜곡 등이 도출되었다. 산출의 특징으로서는 석사학위 논문 수의 감소, 교육행정 관련 지식과 종합적 안목의 향상, 저조한 실무능력 향상도 등이, 환류의 특징으로서 졸업생들이

나 학위논문의 질적 수준을 점검하는 장치의 부재, 산출 요인의 부정적 환류 등이 제시되었다. 마지막으로 환경의 특징으로서 부정적 환경의 우세, 거시적·제도적 환경의 영향력 우세 등이 제시되었다. 그러한 분석 결과에 기초하여 교육대학원 교육행정전공의 개선 방향으로서 학교 및 교육 현장에서의 교육행정 수요와 필요 발굴, 교육행정 교육 체계(교육행정이 자격 및 연수 프로그램, 교육대학원 교육행정전공 석사 과정, 일반대학원 교육행정전공 석·박사 과정) 간 연계 및 교육 방향 재정립, 국가 차원의 교원 현직교육 방향 정립, 현장연구(실행연구) 중심의 전공 운영 등을 제시하였다.

토론자는 선행연구가 거의 없는 상황에서 자료 검색과 설문조사를 통해 교육대학원 교육행정 전공의 운영 현황을 단기간 내에 분석해낸 발표자의 노력과 역량에 경의를 표한다. 아울러, 발표자의 분석 결과와 주장에 대체로 동의하지만 발표 내용을 보다 풍부하게 하는 데 도움이 되기를 바라는 마음으로 발표자의 의견과 부분적으로 다른 의견을 몇 가지 제시하고자 한다.

첫째, 교육대학원 교육행정전공의 위기 요인과 약점만이 아니라 강점과 기회 요인도 분석하는 것이 바람직하다. 발표문에서는 교육대학원 교육행정전공의 위기 요인과 약점만을 주로 제시하고 기회 요인과 강점은 거의 제시하지 않고 있다. 교육행정전공의 강점으로서 학급단위의 미시적 차원부터 국가 및 지구촌 차원의 거시적 차원까지 다룸으로써 교육에 대한 종합적 안목을 길러주는 데 유리하다는 점, 교육정책이나 법, 제도와 같은 환경의 변화에 매우 민감하고 빠르게 적응하는 역량을 갖추고 있다는 점, 교육행정은 교육행정·경영의 일환으로 홍보나 마케팅에 관심을 가지는 만큼 교육행정 전공 교수나 학생은 마케팅 마인드를 상대적으로 많이 가지고 있다는 점, 교육행정은 특성 상 인간관계를 중시하며 그에 따라 인적 네트워크에서 강점을 가지고 있다는 점, 교육행정 전공 교수들은 중앙정부나 지방자치단체의 교육정책 및 제도의 수립에 관여할 기회가 많다는 점 등을 들 수 있을 것이다. 기회요인으로서 공모교장제나 수석교사제의 확대를 들 수 있을 것이다. 공모교장 제도의 확대는 위기요인이기도 하지만 기회요인이기도 하다. 공모교장 제도의 확대는 교사에게 학교경영이나 행정에 대한 관심을 확대할 수 있을 것이기 때문이다. 수석교사제의 도입도 기회요인이 될 수 있을 것이다. 장학이나 학교컨설팅의 담당자로서, 동료교사들에 대한 수업지도자로서 수석교사에게 요구되는 역할은 장학이나 학교컨설팅, 교사리더십에 대한 관심을 촉발할 수 있을 것이다. 또한, 학교폭력의 증가, 학생인권에 대한 관심의 증가 등으로 인해 각종 법규에 대한 학교구성원의 관심이 높아지고 있으며, 학교폭력의 예방을 위한 학급경영의 중요성이 부각될 수 있다는 점도 기회요인이라 할 수 있을 것이다. 위기 요인과 약점만이 아니라 기회 요인

과 강점도 동시에 분석함으로써 현황과 발전 방향에 대한 SWOT분석 등 교육대학원 교육행정 전공에 대한 좀더 체계적인 진단 및 방향 제시가 가능할 것이다.

둘째, 환경과의 관계에서 교육행정전공의 능동적 적응을 더 강조할 필요가 있다. 학교 및 교육 현장에서의 교육행정 수요와 필요를 발굴하고 현장연구 중심으로 학위논문 제도를 운영해야 한다는 주장은 환경 변화에의 능동적 적응을 강조하는 경우이다. 그렇지만, “교육대학원 교육행정전공을 통해 어떤 전문성을 기르고자 하며, 이 과정을 마친 사람들이 학교나 교육기관에서 어떤 역할을 수행할 것을 기대하는지에 대한 방향 제시가 필요하다.”는 진술은 교육행정전공의 방향을 국가 차원에서 정해주기를 기다리는 수동적 방안이다. 그렇지만, 한 걸음 더 나아가 그러한 방향을 교육행정전공 차원에서 설정하고 전공의 다양한 인적 네트워크를 총동원하여 이를 정책의제화 하는 적극적 노력이 더 바람직할 것이다. 또한, 발표문에서는 전공 명칭 변경이나 통합을 다소 부정적으로 바라보는 듯한데 이는 학문 간 경계의 완화 및 융·복합 경향이라는 환경 변화에 능동적으로 대응한 결과로 볼 수도 있고 경우에 따라서는 적극 장려해야 할 방안일 수도 있다. 그 외에 교육행정전공의 장점과 이득을 잠재적 지원자들에게 홍보하는 방안, 현장과 연계된 새로운 연구 주제의 모색 방안, 교육행정학의 관심 및 연구주제와 관련이 깊은 다양한 자격(학교건설턴트, 학교평가사, 학급경영전문가 등)의 창출과 교육대학원 교육과의 연계 방안 등 교육행정전공이 환경 변화에 선제적, 능동적으로 대처하는 방향으로 방안을 모색하는 노력이 절실하다.

셋째, 교육대학원 교육행정전공이 지향해야 할 정체성의 핵심으로서 실무능력의 의미에 대한 재검토가 필요하다. 발표자는 교육대학원 교육행정전공의 정체성을 실무 담당자들을 대상으로 한 현직교육 과정, 재교육 과정으로 규정하고, 그러한 정체성에 비추어 교육대학원 교육행정전공의 교육과정이 이론중심적이어서 실무능력을 함양시켜주지 못하고 있다고 비판하고 있다. 그리하여 교육행정전공 학생들에게 현장전문성을 함양시켜 줄 수 있는 역량을 가진 전문가들이 교육대학원 교육행정전공의 중심 담당교수가 되어야 한다고 제안하고 있다. 발표자가 규정한 교육대학원 교육행정전공의 정체성에 대해서는 원론적으로 동의하는 바이다. 그런데, 현실적으로 교육대학원 교육행정전공 교수는 대부분 사범대학이나 일반대학원에 소속되어 있으면서 교육대학원 교육행정전공을 함께 맡고 있는 전임교수들이다. 교육대학원 교육행정전공의 입학생수가 갈수록 감소하고 있는 상황에서 현장전문성이 풍부한 전문가를 교육대학원 교육행정전공의 중심 교수로(특히 전담교수로) 영입하기는 어려운 것이 현실이다. 전임교수들이 교육대학원 교육행정전공 교수진의 주류를 이룰 수밖에 없는 상황에서 실무능력의 의미를 재검토할 필요가 있다. 단순한 전문가와 전문직의 차이는 실무와 관련한 지식, 기능, 태도 등의 단순한 활용과 재생에 그치느냐 아니면 ‘이론적 안목’을 가지고 그러한 지식, 기능, 태도의 근거를

반성적으로 탐색하고 이를 통해 지식, 기능, 태도 등을 발전시켜 나아가면서 이론적 안목도 동시에 넓혀 가느냐에 있다. 실무능력의 진정한 의미는 이론적 안목과 실무 지식의 변증법적 조화라고 할 것이다. 교육대학원 교육행정전공 교수가 교사들이 탄복할만한 실무 지식을 갖춘 현장전문가가 되기는 어렵다. 그렇지만, 그는 실무 지식의 근거에 대한 이론적 안목을 제공함으로써 교육대학원 재학생의 실무능력을 함양할 수 있다. 실무 지식의 근거에 대한 이론적 안목을 제공하기 위해 교육대학원 교육행정전공의 전임 교수는 교육대학원 학생들에게 요구되는 실무지식을 찾아내고 그러한 실무지식을 정당화해주는 이론적 근거에 대한 탐구를 게을리하지 말아야 할 것이다. 아울러, 교육대학원 교육행정전공에서 실무 지식을 함양해줄 수 있는 교수진도 필요하며, 이는 학위를 소지한 현장교원을 강사진으로 적극 활용함으로써 가능할 것이다. 요컨대, 교육대학원 교육행정전공 전임교수는 이론적 안목을 함양하고 현장교원이 주축이 된 강사진은 실무 지식을 함양해주는 방식의 역할 분담이 요청된다. 또한, 이론적 안목과 실무 지식을 겸비한 인사를 교육대학원 교육행정전공 전담교수로 충원하는 노력이 병행되어야 함은 물론이다.

넷째, 이론적 안목도 실무능력의 일환으로 중요하다는 점에서 교육대학원 교육행정전공의 학위논문이 반드시 현장연구논문일 필요는 없으며 현장지식의 이론적 근거를 탐색하는 이론적 연구논문도 필요하다. 교사들의 연구역량을 길러주기 위해서는 학위취득의 요건으로 논문을 작성하도록 해야 한다는 발표자의 주장에 동감하지만 현장연구논문 외에 이론적 연구논문도 허용하여야 할 것이다. 교육대학원 교육행정전공 졸업예정자에게 현장연구논문과 이론적 연구논문 중 선택할 수 있게 하고, 경우에 따라서는 현장연구대회 입상실적으로 논문을 대체하는 방안도 가능할 것이다.

발표자의 의견에 대해 이제까지 제시한 생각에 더하여 발표자의 원고를 읽으면서 떠오른 몇 가지 아이디어들을 덧붙이면 다음과 같다. 그러한 아이디어들은 대부분 교육행정학의 학문공동체 구성원들이 교육행정전공에 대한 적극적 마케팅 노력을 기울여야 한다는 주장으로 집약될 수 있다. 그러한 노력의 일환으로 현장의 구성원들에게 매력적인 연구주제의 발굴, 교육행정학의 중요성에 대한 지속적 홍보, 잠재적 지원자들의 호감을 얻기 위한 교육정책의 발굴 등을 들 수 있다.

첫째, 학교현장의 구성원들에게 매력적인 교육행정학의 연구주제들을 발굴하고 깊이 있게 연구할 필요가 있다. 발표자가 지적하듯이 학교 및 교육 현장에서의 교육행정 수요와 필요를 발굴해야 하며, 이를 위해서는 학교 및 교육 현장의 구성원들에게 와 닿는 연구주제들을 발굴하고 심층적으로 연구해야 한다. 그러한 연구의 성과들이 축적되면 교육대학원 교육행정전공의 교육과정도 현장의 구성원들에게 의미 있는 내용들로 구성

될 수 있을 것이다. 그러한 연구주제들을 연구하는 과정에서도 현장의 구성원들을 공동 연구자로 참여시킬 필요가 있다. 연구 역량을 갖춘 교원들(예컨대, 박사학위 소지자)이 많이 배출된 만큼 전문연구자와 현장교원 간의 협동연구를 통해 이론과 현장의 조화, 교육현장에 산재한 암묵지의 발굴과 현장 적합성 높은 이론의 구성, 교육현장과 교사의 삶에 대한 풍부한 이해 등을 도모해야 할 것이다. 학급경영, 교사지도성, 학생행정, 교육 관련 법규 등이 교육행정학에서 관심을 더 가져야 할 중요한 연구주제라고 생각된다.

둘째, 교육행정을 전공한 학자들은 교육정책 담당자, 교육관련 이해집단, 교원 등 학교 및 교육현장의 구성원들에게 교육행정학의 중요성 및 필요성을 납득시키는 노력을 지속적으로 기울여야 한다. 교육행정 전공 교수들은 교육정책 수립에 관여할 기회가 많고 인적 네트워크가 탄탄한 경우가 많다. 그러한 강점을 활용하여 교육계 구성원들에게 교육행정학의 이론 및 관점 등이 매우 필요하다는 점을 지속적으로 주지시킬 필요가 있다. 이를테면, 수석교사의 경우 교과교육의 내용 및 방법에 대한 지식도 중요하지만 장학의 기법이나 교사지도자로서의 소양이 매우 중요하며 교육행정전공에서 그러한 소양을 길러줄 수 있다는 점을 교육계 구성원들에게 지속적으로 강조해야 할 것이다. 마찬가지로 교장이나 교감의 경우 최대 180시간의 1회성 자격연수만으로 학교경영에 필요한 소양을 기르기 어려우며 교육대학원에서의 장기간에 걸친 양성을 필요로 한다는 점을 지속적으로 설득해야 할 것이다. 향후 교육대학원의 석사 수준에서 교감 양성 과정을 운영하고 박사 수준에서 교장 양성 과정을 운영하는 방안을 교육계 구성원들에게 제안하고 설득하는 노력도 시도할 필요가 있다. 그 경우 교육대학원의 일부 또는 전부를 교육전문대학원으로 전환하는 방안도 제안할 수 있을 것이다.

셋째, 교육행정학자들이 교육대학원 교육행정전공에의 잠재적 지원자들의 호감을 얻기 위한 노력을 기울이는 것도 중요하다. 교육행정학자들이 직간접적으로 교육정책의 수립에 많이 관여하는데 교육행정학자들이 관여한 교육정책 중 잠재적 지원자로서의 교사들의 호응을 얻을 수 있는 정책들이 얼마나 될지 의문이다. 교육행정학자들이 관여한 정책의 대부분이 교사들을 괴롭히는 것들이라는 인식이 교사들 사이에 정착한다면 이는 교육행정학에 대한 교사들의 반감으로 이어지고 교육행정전공에의 지원자 풀이 감소하는 결과로 귀결될 것이다. 교사들의 인기에 영합하는 교육정책까지는 아니더라도 교육발전에 긍정적으로 작용하면서도 교사들의 호의적 반응을 이끌어낼 수 있는 교육정책들을 적극적으로 발굴하고 제안하며, 그러한 사실을 널리 홍보하는 노력이 중요하다. 예컨대, 교사들의 업무부담이 가중되는 경우 그러한 업무부담은 교사들의 교육대학원 진학에 장애요인으로도 작용할 수 있다. 교사들의 업무부담 경감을 위한 실효성 있는 정책을 발굴, 제안하고 이를 널리 홍보하는 것이 필요할 것이다.

이러한 노력이 실효를 거두기 위해서는 교육행정학 전공 교수들의 인식 전환도 요청

된다. 마케팅은 고객의 관점이나 눈높이를 중시한다. 그런데, “교육대학원 교육행정전공에서 나온 논문들은 논문의 기본이 안 되어 있고, 표절이나 짜깁기가 너무 많다.”는 인식은 교사들의 인식체계가 교수들과 다르다는 점을 간과한 채 교사를 일방적으로 폄하하는 것이다. 교사들은 지식의 창출보다 기존 지식을 가져다 전달하는 것에 익숙해 있으며, 그러다보니 (바람직하다고 할 수는 없지만) 표절에 대한 인식이 학자들과는 다르다고 생각된다. 또한, 교사들은 현상의 기술 및 설명보다 개선 방안 등 처방에 더 관심을 가지며 그러한 점에서 기술 및 설명을 강조하는 교수들과는 논문의 구성 방식에서 차이가 날 수도 있다. 요컨대, 학위논문의 수준이 낮다는 평가는 교사들에 대한 이해를 전제하지 않은 것이다. 교육행정 학자들과 교사들 간에 인식체계가 다르다는 점을 간과하고 학자들의 관점이 우월하다는 인식에서 벗어나지 않는다면 교육행정학에 대한 교사들의 호의적 반응을 이끌어내기는 매우 어려울 것이다.

넷째, 학문 간의 경계가 약해지고 융·복합이 강조되는 추세를 적극 반영하여 교육대학원에서는 다른 전공 분야와 교육행정학을 융합한 새로운 전공을 주도적으로 창출, 운영하는 노력도 적극 검토해볼 필요가 있다. 이는 자칫 교육대학원 교육행정전공의 쇠락을 초래할 수도 있지만, 교육행정전공이라는 명칭에 집착하기보다 잠재적 지원자들의 관심을 끌 수 있는 명칭과 교육과정을 운영하면서 실리를 추구하는 방안도 신중하게 검토해볼만하다.

다섯째, 교육대학원 교육행정전공 운영의 질을 관리하는 기제를 교육행정학계에서 자체적으로 운영할 필요가 있다. 교원양성기관평가의 일환으로 교육대학원 평가가 이루어지고 있으나 그러한 평가는 교육행정전공을 포함한 교육대학원 전반에 대한 평가이기 때문에 교육행정전공 운영의 질적 수준을 판단하고 관리하는 데에는 적합하지 못하다. 이에 교육행정학회 차원에서 교육대학원 교육행정전공 운영의 질적 수준을 판단하기 위한 지표를 개발하고 평가를 실시하여 그 결과를 토대로 전공 운영의 방향을 권고하는 노력을 기울일 필요가 있다. 특정 교육대학원 교육행정전공의 요청이 있을 경우 컨설팅을 실시하는 방안도 가능하다.

이제까지 발표자의 원고에 대한 몇 가지 사소한 의견을 제시해보았다. 교육대학원 교육행정 전공의 운영 현황과 발전 과제에 대한 질 높은 분석 및 제안을 산출함으로써 토론자에게 많은 배움의 기회를 제공해준 발표자의 노력에 다시 한 번 경의를 표하며, 토론의 기회를 마련해준 학술대회 관계자들에게도 감사드린다.

4주제

교장 자격연수 및 현직교육 과정에서
교육행정학 교육의 분석 및 발전 과제

발표: 김도기(교원대)

토론: 전제상(공주교대)

김희규(신라대)

【4주제】

교장 자격연수¹⁾ 및 현직교육²⁾ 과정에서 교육행정학 교육의 분석 및 발전 과제

김도기(교원대)

I. 서론

교실 안에서의 교육의 질은 교사의 질에 좌우되고, 학교 교육의 질은 학교장의 역량에 따라 성패가 좌우될 수 있다. 이와 같은 언명은 학교교육의 질 제고와 개혁에 있어 학교장의 역량과 역할이 중요함을 의미한다. 학교장의 역량은 학교장의 개인적인 특성과 경험에 따라 좌우될 수 있지만, 학교장 양성과정과 현직교육을 통하여 극대화될 수 있다는 점에서 이들에 대한 교육은 선발과정 못지않게 중요한 의미를 지닌다. 그 동안 우리나라의 학교장 양성과정과 현직교육에서 교육행정학은 상당한 기여와 역할을 수행해 왔다. 교육행정학자들이 학교장 양성과정 개발과 운영에 깊이 관여해 왔고, 이들의 노고로 인해 학교장 양성과정과 현직연수 프로그램이 학교장의 경영자로서 역량과 리더십 개발에 크게 기여해 온 것은 부인할 수 없는 사실이다.

하지만, 비교적 최근에 교육행정학 교육에 대한 근본적인 성찰과 반성이 요구되는 일련의 일들이 벌어지고 있다. 학부 과정에서는 교육행정 관련 과목 수강 신청자 수가 점차 감소하고 있고, 대학원과 교육대학원 과정에서는 교육행정전공을 원하는 지원자 수가 현저히 감소하고 있다. 또한, 학교장 양성과 현직교육 과정에서 교육행정학 관련 내용 요소가 점차 줄어들고 있으며, 기존의 교육행정학과 유사한 맥락은 지니고 있으나 교육행정학의 내용 체계에 포섭되기 어려운 주제와 내용들이 자주 눈에 띄고 있다. 학

-
- 1) 교장자격연수를 담당하는 기관에는 서울대학교 사범대학 부설 교육행정연수원, 서울교육대학교의 교육연수원, 한국교원대학교의 종합교육연수원이 있다. 이 글에서는 자료 확보의 용이성과 짧은 원고 작성 기간으로 인해 한국교원대학교의 종합교육연수원에서 실시하는 교장자격연수 과정만을 분석 대상으로 하였다.
 - 2) 현직 교장을 대상으로 하는 현직교육은 꽤 많은 연수기관에서 이루어지고 있다. 이 글에서는 주로 자격연수 과정을 분석하였기에 현직교육은 서울대학교 교육행정연수원에서 실시하고 있는 교육행정지도자 과정을 분석 대상으로 하였다. 그리고 분석에 활용된 자료는 주로 홈페이지 등에 공개되거나 연수 수료자들로부터 얻은 정보다.

교장 관련 연수과정의 교육내용이 과거와 차이가 있다는 사실은 연수기관이 시대의 변화와 흐름에 대응한다는 것을 의미하기 때문에 교육행정학자들은 이를 가볍게 받아들이기가 어렵다.

전통적으로 학교장의 리더십, 교육조직이론 및 학교경영론과 같은 교육내용들을 기반으로 하여 운영되어 왔던 학교장 관련 연수에서 교육행정학의 내용이 다른 것으로 대체되거나 그 비중이 줄어드는 것은 어쩌면 교육행정학 교육의 '위기'로 여겨질 수도 있는 현실이다. 더 안타까운 것은, 학교장 관련 연수과정에서 학교조직과 학교경영에 관련된 주제는 여전히 많은 비중을 차지하고 있지만, 연수의 세부적인 내용을 살펴보면 교육조직이 아닌 경영학이나 행정학의 관점에서 다루어지고 있다는 사실이다. 이와 같은 양상은 학제 간 '융합'을 강조하는 최근의 경향이 반영된 것으로 볼 수도 있으며, 연수과정에 있어 교양과정의 비중이 늘어난 것으로 볼 수도 있고, 연수 담당자 및 연수생들의 의견이 반영된 경향으로도 볼 수 있을 것이다. 하지만, 다른 각도에서 살펴보면 기존 교육행정학의 교육내용 요소들이 학교장 연수 기획 담당자들의 이목을 집중시킬 수 없을 정도로 학교 현실과 교육 현장의 맥락을 제대로 반영하지 못하고 있기 때문인 것으로 해석할 수도 있다.

이 글에서는 교육행정학의 교육내용이 학교 현실과 관련된 시대적 변화와 흐름에 적절히 대응해 왔는지, 학교 현장에 도움을 줄 수 있고 학교의 변화를 이끌 수 있는 내용으로 구성되어 있는지 등을 검토하고자 한다. 이를 통해 학교장 연수과정에서 교육행정학이 기여하기 위해서는 어떤 방향으로 발전해 나가야 하는지에 대해서도 고민해 보고자 한다. 다만, 이 글에서는 우리나라 교육행정학의 내용 체계 전반을 검토하는 아나라는 점에서 많은 한계를 있음을 미리 밝힌다. 그럼에도 불구하고 이하 논의되는 교육행정학 교육의 내용과 발전 과제는 향후 시대 변화에 호응하는 교육행정학의 학문적 정체성을 확립하고 발전 방향을 수립하는 데 필요한 반성적 성찰의 자료로 쓰일 수 있기를 기대한다.

II. 한국 교육행정학의 지식 기반과 내용 체계

이 장에서는 학교장 연수과정의 교육행정학 교육내용 분석에 앞서 교육행정학 분야의 지식 기반에 해당되는 내용과 교육행정학의 내용 체계를 검토하도록 한다. 엄밀한 의미에서 교육행정학의 지식 기반과 교육내용은 상호 대체할 수 있는 것으로 볼 수 있으나, 본 연구에서는 이를 구분하여 검토하도록 한다.

1. 교육행정학의 지식 기반³⁾

우리나라 교육행정학의 지식 기반이 언급되기 시작한 시점은 지난 2000년대 초반으로 볼 수 있다. 당시, 지식 기반, 지식 기반 사회라는 개념이 기존 사회를 대체할 수 있는 새로운 패러다임으로 대두되면서 한국의 교육행정학 분야에서의 지식 기반이 될 수 있는 내용은 무엇이 있는지에 대한 고민이 있었고, 지금까지 그에 대한 고민이 이어지고 있다.

국외의 관련 연구에서 교육행정학에서의 지식 기반은 “학교 혹은 교육운영 개선을 위한 연구나 그 적용을 안내하는 인간의 역사, 핵심적 제안, 보편적인 실천, 윤리적 선택 등으로부터 추출된 학문적 사고나 실험적 증거”로 정의되고 있다(Hoyle, 1991; 김병주, 2005 재인용). 보다 구체적으로, Culbertson(1988)은 1960년대 이후 교육행정학서의 지식의 목표는 해석학적 관점에서 일반화와 과학적 지식에 대응하는 비판론의 수용에 있음을 언급하면서 교육행정에서의 지식 기반을 확장·개방해야 할 필요성을 제기하였다. 교육행정학이 실천지향적인 성격을 지닌다는 점을 생각해보면, Culbertson의 견해는 시대적 상황과 사회의 변화에 따라 교육행정학적 지식 역시 개념의 확장과 개방이 필요함을 언급했다는 점에서 의의를 지닌다.

지난 1990년대 논의되었던 교육행정학자들의 견해를 종합해보면, 교육행정학의 지식 기반은 크게 다음의 10가지 정도로 구분해 볼 수 있다(Hoyle, 1985; 김병주, 2005 재인용). ① 학교와 경영책임자 ② 학교 풍토와 문화 ③ 수업 관리 ④ 학교 개선교육과정 개발 ⑤ 행정과 재정/시설 관리 ⑥ 학교와 지역사회 관계/교육정치 ⑦ 학교와 교육위원회와의 관계 ⑧ 인사 관리 ⑨ 학생의 발달과 학생 관리 ⑩ 교육행정가 및 교원의 전문성 신장과 개발

Thomson(1990)은 교육행정가의 역할에 기초하여 교육행정학의 지식 기반 영역을 크게 기능적 영역, 프로그램 영역, 관계 영역, 기타 영역으로 구분하고 각 영역에서의 교육행정학의 지식 기반을 열거하고 있다. 여기에, 미국교육행정교수협의회에서는 1990년부터 2년 간 100명의 교육행정전공 교수와 교육행정 실천가들을 대상으로 교육행정학에서의 지식 기반을 조사한 결과에 따르면, 교육적 지식 기반(2개), 수업적 지식 기반(4개), 행정적 지식 기반(11개) 등 총 17개의 지식 기반이 교육행정가에게 필수적임을 제시하고 있다(UCEA, 1992).

국내에서도 교육행정의 지식 기반에 대한 연구⁴⁾와 논의⁵⁾는 지난 2000년대 초반을 전·

3) 이하 언급되는 내용은 지난 2005년 제33차 한국교육행정학회 연차학술대회에서 발표되었던 내용을 연구자가 재구성하였다.

4) 이에 관한 대표적인 연구로는 주철안(2000), 유현숙(2000), 송광용(2001), 최준렬(2001) 등의 연구를 들 수 있다.

5) 교육행정의 지식 기반에 대한 대표적인 논의는 2002년 연차학술대회(한국교육행정학 연구의

후하여 전개되어 왔음은 전술한 바와 같다. 주로 학술지 연구와 학술대회에서 대주제로 다루어졌다. 김홍주(2001)는 교육행정에서의 지식 기반은 기초 능력, 일반적 지식, 전문적 지식 등 세 가지로 구분된다고 하면서, 기초 능력은 시대변화에 따른 6가지 일반적 지식과 교육행정가로서 지녀야 할 2가지 기초적 지식으로 구분하여 설명하고 있다. 김홍주(2001)에 따르면, 교육행정학에서의 일반적 지식 기반은 교육 현장에 대한 지식으로써 교육행정가가 교육행정을 올바르게 수행하기 위해 교육 현장의 수업 활동에 대한 이해와 관련된 9가지 구체적인 지식이 있다. 전문적 지식 기반은 교육행정의 제 장면 속에서 요구되는 전문적인 행정적 지식으로 이에는 13가지 지식이 있다. 한편, 강영삼(2005)은 교육행정 분야에서 창출되고, 축적되며, 확산되고, 활용되는 교육행정학 관련 지식과 정보들로 학회의 연구 활동을 통한 창출물⁶⁾ 가운데 대학, 대학원 및 교육행정가 양성교육, 학교경영 등의 분야에 확산될 만한 가치가 있는 것들을 교육행정학의 지식 기반이라고 언급하고 있다.

요컨대, 교육행정의 지식 기반은 교육행정가가 지녀야 할 지식을 무엇으로 볼 것인가와 관련하여 의미를 지닌다. 그러나 어떤 내용과 어느 범위까지의 지식을 교육행정의 지식 기반으로 두어야 할 것인지에 대해서는 뚜렷하게 합의된 내용은 존재하지 않는 것으로 보인다.

2. 교육행정학의 교육내용 체계

한국 교육행정학의 내용 체계에 대해 구체적·확정적으로 합의⁷⁾된 바는 없다. 다만, 한국교육행정학회의 연구 성과물과 교육행정의 교과서⁸⁾로 볼 수 있는 문헌(김종철, 1980; 주삼환 외, 2006; 윤정일 외, 2008; 진동섭 외, 2012; 이종재 외, 2012)들의 내용 영역을 검토해 보면 교육행정학의 내용 체계를 다음과 같은 세 영역으로 구분⁹⁾해 볼 수 있다.

반성과 발전방향 탐색), 2005년 연차학술대회(한국교육행정학의 지식 기반: 실상과 과제)를 들 수 있다.

- 6) 이와 같은 창출물들에는 학회에서의 논문과 연구자들의 개인 저서를 들 수 있다.
- 7) 구체적으로 합의된 것은 아니지만 교육행정학의 영역을 범주화하려는 노력은 예전부터 지속되어 왔다. 김종철과 이종재(1995)는 교육행정의 영역을 교육기획, 교육정책, 교육행정조직, 교육내용의 행정, 장학행정, 학생행정, 교육인사행정, 교육재정, 교육시설행정, 사무관리행정, 특수영역의 교육행정, 교육행정의 연구·평가·홍보로 구분하고 있다. 남정걸(1995)은 기존의 교육행정 범주화는 교육행정을 업무나 기능 이론과 기법 그리고 대상 측면에서 살핀 것으로 기능, 이론, 대상의 세 가지 측면을 관련시켜 이론 영역을 다섯 가지로, 교육대상에 따른 구분으로 유아교육부터 해외교육까지 일곱 가지로 행정기능은 열한 가지로 구분하였다.
- 8) 교육행정의 내용을 구분하는 다양한 방법들이 있을 수 있다. 예컨대, 학회에서 발간되는 학술지의 연구 동향을 분석하거나 교육행정학연구 총서를 통해서도 교육행정의 내용을 구분할 수 있을 것이다.
- 9) 이와 같은 구분 외에도 보다 세밀한 범주로 구분이 가능하겠으나, 본 연구에서는 학교장의

먼저, 교육행정의 기본적 개념 및 이론과 관련된 내용으로 '교육행정의 개념, 원리, 발달사' 영역을 살펴볼 수 있다. 이 영역은 교육행정의 교과서 볼 수 있는 문헌들의 서론 부분에 기술되는 내용으로 교육행정 각론의 총론적 지침이 되는 내용들이다. 특히, 교육행정의 원리는 교육행정의 실제에 있어 모종의 가치판단과 관련된 준거 역할을 수행할 수 있다는 점에서 중요한 의미를 지니며, 이하 교육행정학의 내용 체계를 살펴볼 것지만 우리나라 교육행정학 교과서의 대부분은 이와 관련된 내용을 책의 1~2장에서 다루고 있다.

국가와 지방정부와 관련하여 '교육제도와 정책' 영역을 들 수 있다. 교육제도와 정책은 앞서 언급된 교육행정의 총론적 지침을 바탕으로 범규와 지침 수준으로 드러나는 영역으로 볼 수 있다. 교육제도와 정책은 다시 국가수준과 지방수준의 교육제도 및 정책으로 구분될 수 있으며, 단위학교 수준까지 교육행정의 범위를 확장시키거나 축소시킨다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

마지막으로 단위학교와 관련된 내용 영역으로 '교육조직 및 학교경영 등'을 들 수 있다. 이 영역은 단위학교 차원의 과업수행 모습을 보다 구체적으로 살피는 내용들로 구성되어 있다. 예컨대, 학교에서의 개인과 과업, 구성원의 동기이론, 학교장의 리더십 및 단위학교경영 등의 내용을 들 수 있다. 이와 같은 내용들은 단위학교 차원의 교육행정의 실제 과정을 탐색한다는 점에서 앞선 영역보다 범위가 좁지만 학교 현장과 보다 가깝고 구체적이라 할 수 있다.

한편, 천세영 외(2013)의 연구에서는 한국교육행정학의 내용 체계를 다루면서 김종철(1980) 교수의 저서와 주삼환 외(2008)의 저서에 담긴 내용의 합집합을 통하여 내용 체계를 분류하고 있다. 이 연구에서는 한국의 교육행정 내용 체계에서 가장 관심을 받아야 하지만 소홀히 취급되는 분야로 교육과정 행정 곧 교육내용 행정 분야의 연구가 보다 활성화되어야 함을 지적하고 있다(천세영 외, 2013).

본 연구는 학교장 연수과정 프로그램 내용에 대한 교육행정학 교육내용 분석에 주된 목적을 두고 있기에 연수과정 프로그램의 내용들 간의 상호 비중 및 변화 경향을 살펴보기 위해 교육행정학 내용 체계 분석이 필요한 것으로 판단하였다. 본 연구에서는 천세영 외(2013) 연구를 참고하여 교육행정학의 내용 체계를 6개 대주제와 23개 소주제로 구분하였고, 교육행정학 분야의 대표적인 저서 다섯 권을 선정하여 목차에 제시된 내용을 중심으로 분류하였다. 우리나라의 대표적인 교육행정학 교재를 중심으로 교육행정학의 내용 체계를 분류하면 다음의 <표 1>과 같다.

연수과정에 대한 교육행정학 교육에 대한 분석을 다루고 있기 때문에 위와 같이 세 가지 범주로 구분하고 있음을 밝혀 둔다.

<표 1> 한국 교육행정학의 내용 체계

대주제	세부 영역		교육행정학원론 (윤정일 외, 2008)	교육행정 및 학교경영의 이해 (진동섭 외, 2012)	한국교육행정론 (이종재 외, 2012)
	소주제	교육행정의 이론과 실제 (김종철, 1980)			
교육 행정 이론 관련	교육행정개설	교육행정 개설	교육행정 개설	교육행정의 개념과 성격	교육행정의 개념구조
	교육행정 발달사	교육행정학의 발달	교육행정이론 발달과정	교육행정학의 발달과정	교육행정의 이론과 발달
	교육행정 연구평가	교육행정의 연구평가·홍보	교육행정의 이론·연구·실제		
교육 조직 이론 관련	교육 조직론	조직이론	학교교육조직론	조직론	교육조직론
	지도성이론	지도성이론	학교조직의 지도성 이론	리더십론	지도성론과 교육행정
	동기이론		학교조직의 동기부여	동기론	동기이론과 교육행정
	의사결정론	의사결정론	의사결정		
	의사소통론			의사소통론	의사소통론과 교육행정
교육 정책 및 제도 관련	교육정책론	교육정책	교육정책론	교육기획과 정책(정책)	교육정책론
	교육제도론	교육행정기초 교육정책·제도·학제	교육제도론	교육제도(학제)와 행정조직	교육정책의 과정 한국 교육정책의 전개과정
	교육자치론	교육행정조직	교육자치론	교육제도와 행정조직 (지방교육자치)	교육행정과 거버넌스 개념의 등장 국제 및 국가수준의 교육거버넌스
	교육기획	교육기획		교육기획과 정책 (기획)	교육기획론
	교육재정	교육재정	교육재정론	교육재정	교육재정 운영의 효율화
	교육법			교육제도(법)와 행정조직	헌법과 교육행정 교육 관계법률의 구조 교육법의 쟁점과 과제
교육 과정 지원 관련	교육내용의 행정	교육내용의 행정			교육과정의 운영과 교육행정
	학생 행정	학생행정			학생 학업 성취의 구조와 행정 학생 복지와 교육행정
	교육시설 행정	교육시설 행정			
장학· 교원 인사 관련	장학론	장학행정	장학론	장학행정	장학론
	교육인사행정	교육인사행정	교육인사행정론	교육인사행정	교육인사행정론
학교· 학급 경영 관련	사무관리행정	사무관리행정			
	학교경영		학교경영	학교경영의 개념과 절차/기법/실제	학교경영
	학급 경영		학급경영	학급경영	학급경영

출처 : 천세영 외(2013). 한국교육행정의 내용 체계. 교육연구논총 34(1). p.31의 표를 연구자가 재구성

한국교육행정학의 내용 체계로 분류한 여섯 가지 대주제는 교육행정이론 관련 분야, 교육조직이론 관련 분야, 교육정책 및 제도 관련 분야, 교육과정 지원 관련 분야, 장학·인사행정 관련 분야, 학교·학급경영 관련 분야로 구분해 볼 수 있다. 위와 같은 기준과 분류는 우리나라의 모든 교육행정학 교과서를 분석한 것은 아니기 때문에 일반화하기에는 다소 무리가 있겠으나, 위 표에서 제시된 다섯 편의 저서에서도 ‘교육제도 및 교육정책’ 분야와 ‘교육조직이론 관련’ 분야 내용들이 가장 많은 소주제를 포함하고 있다. 이들 분야는 후술하게 되는 학교장의 연수과정 프로그램에서 자주 등장하는 주제로, 위 다섯 편의 저서 외 대부분의 교육행정학 교과서에서 역시 많은 비중을 차지하고 있다. 특히, 두 영역 중에서 교육조직관련 이론 및 학교·학급경영과 관련된 부분이 교육제도 및 교육정책보다 많이 언급되고 있는데, 이들 소주제들은 학교장의 과업, 직무 및 역할과 관련된 내용과 맞물려 있기 때문으로 보인다.

한 가지 흥미로운 사실은 김종철(1980)의 저서에서는 교육과정 지원과 관련된 교육내용의 행정, 학생 행정, 교육시설 행정의 세 가지 소주제를 포함하고 있으나, 다른 저서에서는 이와 관련된 부분이 각 절마다 부분적으로 언급되는 경우를 제외하면 대부분의 교과서에서 별도의 독립된 장이나 절로 제시되지 않고 있다는 점이다.

이와 같은 사실은 두 가지 중요한 시사점을 시사한다. 먼저, 교육과정 지원과 관련된 분야는 교육행정의 영역과 교육과정의 영역의 접점에 해당되는 부분으로 볼 수 있다. 교육과정지원 분야가 강조되지 않고 있는 것은 이 분야에 대한 관심이 적어지거나 논의가 활발해지지 않았음을 의미한다. 이와 같은 사실은 1990년대 초반 문민정부의 출범으로 대대적인 교육개혁안이 발표되면서 새롭게 교육정책 및 기획과 관련된 영역의 연구들에 대한 관심이 높아지고 실제로 많은 연구물이 산출되었다는 사실과 전혀 무관하지 않다(신현석 외, 2009). 또한, 교육내용 행정과 학생 행정 등의 분야는 교육과정과 교육행정 분야가 혼재된 영역으로 전공 구분이 모호하기 때문에 이에 대한 논의가 부족했다고 생각해 볼 수 있다. 이것은 교육과정 전공 분야에서도 ‘교육과정의 운영(implementation)’이라는 부분을 세부 영역으로 다루고 있으며, 교육행정 분야에서는 ‘교육내용 행정’이라는 분야로 다루어져 왔다는 점을 미루어 짐작해 볼 수 있다.

끝으로 비교적 최근에 발간된 이종재 외(2012)의 ‘한국교육행정론’은 그 동안의 교육행정학 교재와 다른 방식으로 접근을 시도하고 있다. 천세영 외(2013)의 연구에서 밝히고 있는 것처럼, 이종재 외(2012)의 연구는 교육내용 행정과 관련하여 제14장(학생 학업 성취의 구조와 행정), 제16장(교육과정 운영과 교육행정) 등 별도로 두 개의 챕터를 구성하여 중요하게 다루고 있다. 이것은 김종철(1980)의 저서 이후 상대적으로 비중이 낮아졌던 분야인 교육과정 지원 분야를 보다 상세히 다루고 있다는 점에서 큰 의의를 지닌다.

3. 교육행정학의 지식 기반과 교육내용의 특징

이상에서 간략히 살펴본 교육행정학의 지식 기반과 교육내용의 특징을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교육행정학의 지식 기반은 교육행정 현장의 맥락 속에서 교육행정의 실제적인 문제를 분석하고 해결하는 데 필요한 지식으로 구성되어 있다. 교육행정 현상은 다분히 복잡하고 다양한 특징을 보이기 때문에 교육행정학의 지식 기반은 특정 영역의 지식만으로 구성되기 어려운 특징을 보인다. 이것은 오늘날 우리의 학교와 교육행정 현상을 둘러싸고 있는 내·외재적인 문제와 요구들은 특정한 영역의 지식만으로 해결되기 어려운 복잡한 상황적 특성을 반영하고 있음을 의미한다.

둘째, 교육행정학의 지식 기반과 내용은 당대의 학교와 교육행정 현실을 반영해야 하는 특징을 지닌다. 앞서 교육행정학의 지식 기반은 교육행정의 실제적인 문제를 분석하고 해결하는 데 필요한 지식의 특징을 보일 수 있음을 언급하였다. 오늘날 교육행정은 당대의 교육기조와 학교현실에 직면해 있다는 사실을 고려해 보면 교육행정학의 지식 기반과 내용들은 변화되는 시대의 학교와 교육행정 현실을 다분히 반영하게 된다. 앞서 살펴본 이종재 외(2012)의 저서에서 살펴본 내용 체계가 다른 저서들과 다른 점은 이와 같은 사실이 반영된 것 때문인 것으로 볼 수 있다.

셋째, 교육행정 현상으로 볼 수 있는 분야와 범위를 개별적·구체적으로 확정하기가 곤란하기 때문에 내용적 범위를 전통적인 교육행정의 내용만으로 설정하기가 어려운 특징을 보이고 있다. 오늘날 우리 학교와 교육행정은 교육행정 내용 지식만으로 감내하기 어려울 정도로 복합적인 양상을 보이고 있다. 보다 구체적으로 교육행정 현장 속에서 발현되는 문제는 교육학 내 다른 전공과의 포괄적인 협력을 통하지 않고는 해결하거나 문제에 접근하기가 어려운 것이 사실이다. 가령, 학교혁신과 수업컨설팅처럼 비교적 최근에 주목을 받고 있는 분야는 전통적인 교육행정학의 교육내용으로는 접근하기 어려운 분야로 보일 수 있다. 이들 분야는 교수·학습 분야의 혁신으로부터 시작되지만 궁극적으로는 학교의 개선과 변화를 꾀하고 있기 때문에 전통적인 교육행정학의 교육내용이나 교육과정학이나 교육공학 분야만의 지식으로는 다루기가 어렵다.

Ⅲ. 학교장 자격연수 및 현직연수 교육프로그램의 현황과 교육내용 분석

이 장에서는 앞서 살핀 교육행정학의 내용 체계에 따라 학교장 자격연수 및 현직연수 과정에서 다루지는 교육행정 내용을 분석하도록 한다.

1. 학교장 자격연수 및 현직연수 교육프로그램의 현황¹⁰⁾

본 절에서는 한국교원대학교가 운영하는 '교장자격연수' 프로그램과 서울대학교가 운영하는 '교육행정지도자과정'의 프로그램에 대한 개관과 운영하는 시간, 방식 등을 검토한다.

가. 학교장 자격연수

1) 학교장 자격연수의 개관

교원승진제도는 1953년 『교육공무원법』이 새로 제정되면서부터 명문화되어 1963년 개정된 이래로 현재의 교장자격기준과 상당한 유사성을 가지고 지금까지 이어져오고 있다(김이경 외, 2008:56). 교장자격연수에 대한 법적근거는 초·중등교육법 제21조(교원의 자격에 '일정한 재교육'을 요구하고 있음)에 확보되어 있다. 교장자격연수의 기간 및 시간은 대통령령인 '교원 등의 연수에 관한 규정'의 별표 1에서 '25일 180시간 이상'으로 명시되어 있다. 연수 기간 및 시간에 대한 변화를 보면, 1969년에는 1월내지 6월로 하되 연수 기한은 문교부령으로 정하도록 되어 있었다가 1972년에는 연수일과 시간을 정하여 40일 240시간 이상이라고 개정되었다. 이후 1987년에는 30일 180시간 이상으로 규정되었다가 2008년에 50일 360시간 이상으로 규정이 변경되었다. 가장 최근의 규정은 2012년에 변경되었는데, 25일 180시간 이상으로 교장자격연수 기간 및 시간이 명시되어 있다.

<표 2> 교장 자격연수의 기간 및 시간의 변화

년도	연수 기간	연수 시간
1969년	1월 내지 6월	
1972년	40일 이상	240시간 이상
1987년	30일 이상	180시간 이상
2008년	50일 이상	360시간 이상
2012년	25일 이상	180시간 이상

연수 기간과 시간을 절반 수준으로 축소한 교육부는 교장자격연수의 개선을 위해 연수 내용을 리더십을 배양하기 위한 핵심 역량 중심으로 구성하고, 연수의 표준교육과정도 역량 영역을 확대하는 방향으로 개정하였다(김기수 외, 2014:3). 이와 함께 원격연수

10) 본 절은 한국교원대학교 종합교육연수원에서 제공받은 자료와 서울대학교 교육행정연수원의 홈페이지와 수료생으로부터 제공받은 자료를 중심으로 구성하였다.

와 재택연수를 폐지하고, 과거의 이론중심적인 연수를 축소하여 워크숍, 사례발표, 분임 토의, 현장방문, 해외연수, 민간위탁연수 등 다양한 참여식 연수방법을 적극 활용하고 있다(김기수 외, 2014:3). 시간의 운영에 대한 사항은 교육부령인 '교원 등의 연수에 관한 규정 시행 규칙'의 '연수과정표'에 교과 영역 및 교과 영역별 시간 비율을 제시하고 있는데 이를 정리하면 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3> 교장·원장자격연수 교과 영역 및 이수 시간 배당 비율

교과	이수 시간 배당 비율(%)
일반교양교과(기본 소양)	10-20
교장·원장으로서 필수적으로 갖춰야 할 역량(역량 영역)	40-45
교육행정·교육재정 및 조직경영 등 학교운영 관리에 필요한 전문 분야에 관한 교과(전문 영역)	40-45

교과 및 이수 시간 배당 비율에 적지 않은 변화가 있었으나 가장 큰 변화는 교과의 내용이 이전에 '교감과정 이수 후 계속 이수하여야 할 교직교과 및 특별활동에 관한 교과(혹은 영역)'이라고 되어 있었던 것이 '교장·원장으로서 필수적으로 갖춰야 할 역량'으로 바뀌었다는 점이다. 그리고 이수 시간 배당 비율은 일반교양교과(기본 소양)가 30~40%정도로 다루어지던 것이 2004년 이후 10~20%으로 축소되고 전문 영역의 비중이 40~45%로 크게 늘어났다.

한편, 교장자격연수는 '사전연수'와 '본연수'로 나누어 볼 수 있는데, 사전연수는 각 시도 교육연수원이 주관한다. 사전연수 실시 시기 및 교육과정 편성을 위하여 본연수 실시 기관과 사전에 협의하도록 되어 있으며, 사전연수 교육과정은 교육부에서 제시하는 표준교육과정안에 기초하여 기본 소양, 역량 영역, 전문 영역으로 구분하여 편성하게 된다. 구체적인 내용은 시도교육청의 교육 시책 전반, 지역 사회에 대한 이해, 기타 시도교육청에서 필요로 하는 분야가 연수 내용으로 편성된다. 또한, 학교경영 비전 및 합리적 조직관리 리더십 배양을 위한 교육과정과 우수학교 방문을 통한 학교경영 능력 고양 및 학교 프로그램 운영 능력 신장에 중점을 두고 국가교육정책과 시도 교육시책을 효율적으로 구현할 수 있는 내용으로 사전연수 프로그램이 구성된다. 사전연수는 강의와 참여식 수업, 평가 등으로 이루어지며, 참여식 수업에는 조사연구, 토의발표, 실기실습, 현장연수 등의 방식이 적용된다.

학교장 자격연수의 본연수는 서울대학교 교육행정연수원과 한국교원대학교 종합교육연수원에서 분담해서 운영해오던 것을 1999년부터 종래의 교장자격연수를 획기적으로 개선하여 연수체제를 한국교원대로 일원화 하였다가 2000학년도부터는 연수기관을 교원

대와 서울대로 분리하여 운영하였다(안은희, 2006: 13). 이후 서울시교육청의 교장자격연수는 서울대학교(중등)와 서울교육대학교(초등)로 분리되어 실시되고 있다.

2) 학교장 자격연수의 특징

여기서는 학교장 자격연수과정 가운데 본연수과정의 특징을 검토하도록 한다. 본연수 중에서도 서울을 제외한 16개 시·도교육청의 교장자격연수를 담당하고 있는 한국교원대학교의 종합교육연수원이 진행하고 있는 2012~2014년도의 프로그램을 분석한다.

가) 연수과정의 구성

종합교육연수원에서 진행되는 교장자격연수프로그램을 구성하고 있는 기본 영역은 기본 소양, 역량 영역, 전문 영역으로 나누어져 있다. 기본 소양은 미래비전과 가치관, 역량 영역은 기획 실행과 교장 리더십, 전문 영역은 학교경영과 조직 인사로 역량군을 설정하여 운영되고 있다. 이외에 시험을 보거나 안내, 친목 등을 위한 시간도 연수 시간에 포함되어 있다.

나) 연수 시간

연수 시간은 1시간에 '50분'으로 하며, 1과목은 최소 2시간 단위로 구성되어 있다. 연수 시간은 매해 조금씩 변경되어 2012년에는 192시간, 2013년에는 196시간, 2014년에는 206시간으로 운영되었다.

<표 4> 주관 기관별 연수 기간(시간) 및 총 연수 시간

구분	주관 기관	기간(시간)		
		2012년	2013년	2014년
정책 연수	중앙교육연수원	2일(12)	2일(12)	2일(12)
시·도 연수	시·도교육청	2일(12)	2일(12)	2일(12)
본연수	교원대 종합교육연수원	5주(168)	25일 (172)	27일(182)
총 연수 시간		192	196	206

지난 2012년도부터 시·도연수가 본연수 과정으로 포함되어 운영되고 있다. 초등과 중등의 총 연수 시간은 동일하게 설정되었으나 세부적인 운영 내용에서는 조금씩 차이를 보였다. 2011년에 비해 절반 수준으로 줄어들었던 2012년의 연수 시간은 192시간이었다가 2013년에는 196시간, 2014년에는 206시간으로 2년간 14시간이 증가하였다. 시수의 증가는 순수하게 본연수 과정에서 증가하는 특징을 보이고 있다. 이와 같은 시수의 증가

가 어느 부분에서 이루어졌는지는 본연수 과정의 시수 분석에서 이루어질 것이다.

한편, 연수가 진행되는 방식은 사례나 내용을 설명해주는 강의식으로 이루어지거나 멘토링, 해외연수와 같은 현장 체험식, 그리고 연수자들 그룹에서 각자 토론을 하는 분임토의로 운영되고 있다. 강의식은 연수 장소의 강의실에서 이루어지고, 멘토링은 현직 교장과의 만남으로 이루어지며, 현장체험식 연수는 해외학교 방문의 형태로 이루어진다. 방문할 해외 국가는 여러 방안 중에서 선택할 수 있다. 연수 시간은 운영되는 방식에 따라 기본 영역별, 역량군으로 나누어 각각의 구성 시수를 살펴보면 아래 표와 같다.

<표 5> 영역별 시간 배정

영역	역량군	2012년									2013년									2014년											
		초등			중등			초등			중등			초등			중등														
		강의	현장	토	강의	현장	토	강의	현장	토	강의	현장	토	강의	현장	토	강의	현장	토												
		강	사	선	멘	의	강	사	선	멘	의	강	사	선	멘	의	강	사	선	멘	의										
기본소양	미래비전	8	2	.	.	.	8	2	.	.	.	10	2	.	.	.	10	2	.	.	.	8	2	.	.	.	8	2	.	.	.
	가치관	10	.	.	.	.	10	.	.	.	.	12	.	.	.	.	12	.	.	.	.	10	.	.	.	.	8	.	.	.	.
역량영역	기획실행	14	6	16	4	.	14	6	16	4	.	18	6	16	4	.	20	6	16	4	.	20	4	16	4	.	22	4	16	4	.
	교장리더십	16	2	12	4	.	16	2	12	4	.	16	2	12	4	.	16	2	12	4	.	20	2	12	4	.	22	2	12	4	.
전문영역	학교경영	12	6	10	6	4	14	6	10	6	4	12	6	10	4	4	12	6	10	4	4	14	6	10	4	4	14	6	10	4	4
	조직인사	2	8	10	4	2	2	8	10	4	2	2	8	10	4	2	2	8	10	4	2	12	4	10	4	2	12	4	10	4	2
소계		62	24	48	18	6	64	24	48	18	6	70	24	48	16	6	72	24	48	16	6	84	18	48	16	6	86	18	48	16	6
소계/총계 (%)		39	15	30	11	4	40	15	30	11	4	43	15	29	10	4	43	14	29	10	4	49	10	28	9	3	49	10	28	9	3
총계		158			160			164			166			172			174														

※ 강=강의 토론, 사=사례 토론, 선=선진국 교육체험, 멘=멘토링

위 편성표를 살펴보면, 해마다 연수 시간은 증가하는 추세를 보이고 있으며 초등보다 중등에서의 연수 시간이 2시간 많다.¹¹⁾ 2012년에는 중등 전문영역 중 학교경영이 2시간 많았고, 2013년에는 중등 역량 영역 중 기획 실행에서 2시간이 더 많았다. 2014년에는 초등 기본소양 영역 중 가치관에서 2시간 더 운영되고 중등 역량 영역의 두 역량군에서 2시간씩 많이 운영되었다.

연수가 운영되었던 방식을 보면 55% 수준이던 강의식 수업이 2014년에는 60% 수준

11) 2시간의 차이는 연수의 소개나 친목 등을 위한 시간에 편성되어 초등과 중등의 총 연수 시간에는 차이가 없다.

에 육박하여 증가 추세를 보이는 반면, 다른 운영 방식의 비율은 상대적으로 감소하였다. 물론 2012년에 비해 감소한 수업 방식은 멘토링으로 18시간으로 운영되던 것이 2013년부터 16시간으로 소폭 감소하여 운영되었다. 감소의 폭이 비교적 많다고 할 수 있는 것은 강의식 수업 중 사례 수업으로 2012년과 2013년에는 24시간을 유지하다가 2014년에는 18시간으로 감소하였다. 이는 강의식 수업 시수가 증가하였음에도 불구하고 강의 토론 수업이 20시간 정도 늘어났다는 것을 볼 때 사례 수업 비중은 전통적인 강의식 수업 내에서 그 비중이 줄어든 것으로 볼 수 있다.

다) 연수프로그램 내용

연수프로그램은 크게 3개 영역으로 나뉘어져 있으며, 각 영역별로 운영되는 프로그램은 교육부의 기본시책에 따라 편성된다. 분석하려는 본연수 프로그램의 운영방식 중 멘토링, 해외연수, 토론의 방식으로 운영되는 프로그램은 제외하였다. 이 프로그램들은 실습 방식으로 운영되어 교육내용이 교육행정학의 영역과 겹치는 지를 찾아내기 어렵기 때문이다. 이밖에 시험을 보거나 안내, 친목 등을 위한 프로그램도 분석에서 제외하였다. 이와 같은 영역을 제외하고 영역별 시간을 살펴보면 다음의 표와 같다.

<표 6> 영역별 시간 배정(멘토링, 해외연수, 분임토론 제외)

영역	역량군	2012년		2013년		2014년	
		초등	중등	초등	중등	초등	중등
기본 소양	미래비전	10	10	12	12	10	10
	가치관	10	10	12	12	10	8
역량 영역	기획실행	20	20	24	26	24	26
	교장리더십	18	18	18	18	22	24
전문 영역	학교경영	18	20	18	18	20	20
	조직인사	10	10	10	10	16	16
총계		86	88	94	96	102	104

(1) 기본 소양 영역

기본 소양 영역은 매해 18~24시간으로 운영되며, '미래비전'과 '가치관'이라는 역량군으로 나뉘어 운영되고 있다. 기초 소양 영역 프로그램의 과목명을 보면 다음의 표와 같다.

<표 7> 기초 소양 영역 프로그램(2012~2014)

역 량 군	과목					
	2012		2013		2014	
	초등	중등	초등	중등	초등	중등
미 래 비 전	공정사회와 대한민국	공정사회와 대한민국	우리 아이를 어떻게 키울까?	우리 아이를 어떻게 키울까?	미래사회가 요구하는 인재 육성 전략	미래사회가 요구하는 인재 육성 전략
	미래 사회 변화에 따른 학교 교육	미래 사회 변화에 따른 학교 교육	미래 사회 변화에 따른 학교 교육의 과제	미래 사회 변화에 따른 학교 교육의 과제	미래 사회 변화에 따른 학교 교육의 과제	미래 사회 변화에 따른 학교 교육의 과제
	학교의 비전과 목표 실현 전략	학교의 비전과 목표 실현 전략				
	학교장의 비전 구현 사례	학교장의 비전 구현 사례				
	다문화 사회와 학교의 역할	다문화 사회와 학교의 역할				
		글로벌 시대 교장의 역할과 과제	글로벌 시대 교장의 역할과 과제			
가 치 관	교육정책의 이해와 학교교육 적용 방안	교육정책의 이해와 학교교육 적용 방안	새 정부 주요 교육정책의 이해	새 정부 주요 교육정책의 이해	주요 교원정책의 이해	
	교육을 통한 초일류 국가 도약 방안	올바른 역사관 확립 방안	올바른 역사관 확립 방안			
	글로벌시대의 국가 브랜드 제고 전략	글로벌시대의 국가 브랜드 제고 전략	세계화 시대의 국가 브랜드 제고 전략	세계화 시대의 국가 브랜드 제고 전략	독도사랑 교육의 방향과 교장의 역할	독도사랑 교육의 방향과 교장의 역할
	올바른 역사 인식을 통한 국가관·안보관 확립	국제 정세와 대북 관계에 따른 통일·안보관 확립	국제 정세와 대북 관계에 따른 통일·안보관 확립			
	학생·교원의 인권 존중 이해 및 실천	양성평등교육의 이해 및 실천 방안	양성평등교육의 이해 및 실천 방안			
		교육환경 변화에 따른 공직자의 윤리성 책무성	교육환경 변화에 따른 공직자의 윤리성 책무성			

기본 소양 영역 중 '미래 비전'은 사회의 변화와 학교의 비전 구현을 목표로 하는 교과목들로 구성되어 있으며 최근 3년간 교과목의 변화는 거의 없다고 볼 수 있다. '가치관'은 교육정책에 대한 소개와 역사관 및 안보관 등을 다루고 있다. 교과목의 변화는 '미래비전'에 비해 많은 편으로 2014년 들어 세계화와 글로벌, 학생·교원 인권에 대한 내용이 빠지고, 양성평등 및 독도교육이 추가되었다.

(2) 역량 영역

역량 영역은 38~50시간으로 운영되며, '기획 실행'과 '교장 리더십'이라는 역량군으로 나누어져 있다. 역량 영역 중 '기획 실행' 프로그램의 과목명을 보면 아래 표와 같다.

<표 8> 역량 영역 중 기획 실행 프로그램(2012~2014)

역량 구분	과목					
	2012		2013		2014	
	초등	중등	초등	중등	초등	중등
기획 실행	학교교육계획 수립의 이론과 실제	학교교육과정 편성 운영 및 이론과 실제	학교교육계획 수립의 이론과 실제	학교교육계획 수립의 이론과 실제	효과적인 창의성 교육 방안	효과적인 창의성 교육 방안
	효과적인 창의성 교육 방안	창의적인 학교 교육과정 운영 실천 사례	효과적인 창의성 교육 방안	효과적인 창의성 교육 방안	효과적인 인성 교육 방안	효과적인 인성 교육 방안
	창의적인 학교 교육과정 편성 운영	교사의 수업 전문성 신장을 위한 교장의 역할	창의적인 학교 교육과정 편성 운영	창의적인 학교 교육과정 편성 운영	창의·인성 교육 실천 사례	창의·인성 교육 실천 사례
	창의적인 학교 교육과정 운영 실천 사례	스마트 교육의 이해와 활용 방안	창의적인 학교 교육과정 운영 실천 사례	창의적인 학교 교육과정 운영 실천 사례	창의적인 학교 교육과정 편성 및 운영	창의적인 학교 교육과정 편성 및 운영
	교사의 수업 전문성 신장을 위한 교장의 역할	창의·인성 교육 실천 사례	교사의 수업 전문성 신장을 위한 교장의 역할	교사의 수업 전문성 신장을 위한 교장의 역할	창의적인 학교 교육과정 운영 실천 사례	창의적인 학교 교육과정 운영 실천 사례
	스마트 교육의 이해와 활용 방안	부적응 학생(ADHD)의 이해와 지원	스마트 교육의 이해와 활용 방안	스마트 교육 및 e-교과서의 이해와 활용 방안	교사의 수업 전문성 신장을 위한 교장의 역할	교사의 수업 전문성 신장을 위한 교장의 역할
	창의·인성 교육 실천 사례	특수교육의 이론과 실제	창의·인성 교육 실천 사례	창의·인성 교육 실천 사례	부적응학생의 이해와 지원	부적응학생의 이해와 지원
	특수교육의 이론과 실제	효과적인 진로교육방안	부적응학생(ADHD)의 이해와 지원	부적응학생(ADHD)의 이해와 지원	스마트 교육 및 e-교과서의 이해와 활용 방안	스마트 교육 및 e-교과서의 이해와 활용 방안
	환경변화에 따른 학교의 변화 경영	학교혁신을 위한 민간경영 기법 활용 방안	특수교육의 이론과 실제	특수교육의 이론과 실제	특수교육의 이론과 실제	특수교육의 이론과 실제
	기업가적 마인드 제도 방안	성공하는 CEO의 경영 노하우	학교폭력 근절 대처 방안	학교폭력 근절 대처 방안	아동 학대 예방 및 신고 교육	아동 학대 예방 및 신고 교육
			성장과 분배의 기로에 선 대한민국	학교 자율화에 따른 책임 경영 체제 구축	학교 혁신을 위한 경영기법의 활용방안	효과적인 진로 교육의 방안
			성공하는 CEO의 경영 노하우	성장과 분배의 기로에 선 대한민국	성공한 CEO에게 배우는 리더십	시장경제와 기업가 정신
				성공하는 CEO의 경영 노하우		한국 기업의 경쟁력과 기업가 정신

기획 실행 부분은 학교 교육과정을 구성하는 데 필요한 내용들을 주로 다루고 있다. 교육과정을 운영하는 데 고려해야할 부분으로 부적응 학생과 특수아를 포함하고 있으며, 스마트 교육의 활용에 대한 강의가 이루어지고 있다. 또 창의·인성이라는 부분을 점차 강조하여 2014년에는 창의·인성 관련 과목이 많은 부분을 차지하고 있다. 그리고 CEO와 교장을 관련지어 생각할 수 있도록 만드는 강의¹²⁾를 운영하고 있다.

12) CEO관련 강의는 민간연수로 운영되고 있다.

역량 영역 중 ‘교장 리더십’ 프로그램의 과목명을 살펴보면 다음의 표와 같다.

<표 9> 역량 영역 중 교장 리더십 프로그램(2012~2014)

역량 군	과목					
	2012		2013		2014	
	초등	중등	초등	중등	초등	중등
교 장 리 더 십	교육력 제고를 위한 학교장의 리더십 강화 방안	새로운 학교 문화 창출을 위한 교장의 리더십	새로운 학교 문화 창출을 위한 교장의 리더십			
	성공적인 교장의 리더십 특성과 사례	성공적인 교장의 리더십 특성과 사례	학교경영 리더십의 최근 동향과 과제	학교경영 리더십의 최근 동향과 과제	학교장의 위기 관리 능력 제고 방안	학교장의 위기 관리 능력 제고 방안
	새로운 학교 문화 창출을 위한 교장의 리더십	교직원의 능력 개발을 위한 교장의 역할과 과제	안전 사고 예방 및 대응 방안			
	학교장의 위기 관리 능력 제고 방안	학부모의 교육 참여 활성화 및 갈등 관리 사례	교직원의 능력 개발을 위한 교장의 역할과 과제			
	교직원의 능력 개발을 위한 교장의 역할과 과제	학교 문화의 긍정적 변화를 위한 의사소통 방안	학부모의 교육 참여 활성화 및 갈등 관리 사례			
	학부모의 교육 참여 활성화 및 갈등 관리 사례	학부모의 교육 참여 활성화 및 갈등 관리 사례	학부모의 교육 참여 활성화 및 갈등 관리 사례	학부모의 교육 참여 활성화 및 갈등 관리 사례	학교장의 성공적인 자기 관리 방안	학교 문화의 긍정적 변화를 위한 의사소통 방안
	성공적인 의사소통의 방법과 사례	학교 폭력 예방 및 대처 방안	학교장의 성공적인 자기 관리 방안			
	변화와 혁신을 통한 성공적인 조직 관리	교육력 제고를 위한 학교장의 리더십 강화 방안	학교 폭력 예방 및 대처 방안			
	민간 기업 경영의 학교 활용 방안	성공적인 CEO가 되기 위한 자기 관리 방안	성공적인 CEO가 되기	성공적인 CEO가 되기 위한 자기 관리 방안	기업가적 마인드 제고 방안	교육력 제고를 위한 학교장의 리더십 강화 방안
					변화와 혁신을 통한 성공적인 조직 관리	학교혁신을 위한 기업 경영 활용 방안
					성공적인 CEO가 되기 위한 자기 관리 방안	기업가 정신을 통한 창의적 사고와 혁신
						성공한 CEO에게 배우는 리더십

교장 리더십 부분은 2014년 들어 확대 운영되고 있다. 그리고 학교장의 학부모 관리, 교직원 연수, 학교 폭력, 변화와 혁신, 위기 관리 등으로 교육가적 교장의 모습보다는 행정가적 교장의 모습을 기를 수 있는 교과로 운영되고 있다.

(3) 전문 영역

전문 영역은 28~36시간으로 운영되며, '학교경영'과 '조직 인사'라는 역량군으로 나누어져 있다. 전문 영역 중 학교경영 프로그램의 과목명을 보면 다음의 표와 같다.

<표 10> 전문 영역 중 학교경영 프로그램(2012~2014)¹³⁾

역량군	과목					
	2012		2013		2014	
	초등	중등	초등	중등	초등	중등
학교경영	선진국의 학교경영 동향	선진국의 학교경영 동향	선진국의 학교경영 동향	선진국의 학교경영 동향	학교경영 계획의 이해 및 작성	학교경영 계획의 이해 및 작성
	창의적인 학교경영 실천 사례	해외의 학교경영 동향	해외의 학교경영 동향			
	학교경영컨설팅의 이론과 실제	학교경영컨설팅의 이론과 실제	학교경영컨설팅의 이론과 실제	학교경영컨설팅의 이론과 실제	학교경영 리더십의 최근 동향과 과제	학교경영 리더십의 최근 동향과 과제
	교육과정 중심의 학교 예산 편성 운영의 이론과 실제	교육과정 중심의 학교 예산 편성 운영의 이론과 실제	교육과정 중심의 학교 예산 편성 운영의 이론과 실제	교육과정 중심의 학교 예산 편성 운영의 이론과 실제	창의적인 학교경영 전략과 과제	창의적인 학교경영 전략과 과제
	교육과정 중심의 학교 예산 편성 운영 사례	학교장 리더십의 이해와 실제	학교장 리더십의 이해와 실제			
					학교의 자율화의 이해와 실제	학교의 자율화의 이해와 실제
					창의적인 학교경영 실천 우수 사례	창의적인 학교경영 실천 우수 사례
	성공적인 학교장의 리더십 특성과 사례	학교 자율화 우수 사례	학교 자율화 우수 사례			
					학교 회계 관련 법규 및 시스템의 이해	학교 회계 관련 법규 및 시스템의 이해
	학교 회계 감사의 실제	교육과정 중심 학교 예산 편성·운영의 이론과 실제	교육과정 중심 학교 예산 편성·운영의 이론과 실제			
	민간 기업의 경영 전략과 문제해결 방안(4)	효과적인 창의성 교육 방안	민간 기업의 경영 전략과 문제해결 방안(4)	민간 기업의 경영 전략과 문제해결 방안(4)	교육과정 중심 학교 예산 편성·운영의 사례	교육과정 중심 학교 예산 편성·운영의 사례
		민간 기업의 경영 전략과 문제해결 방안(4)			학교 회계 관련 법규 및 시스템의 이해	학교 회계 관련 법규 및 시스템의 이해
					학교 회계 감사의 실제	학교 회계 감사의 실제

'학교경영'은 회계와 관련된 내용이나 창의적 학교경영, 교육과정 중심의 학교 운영 등 실제적으로 학교를 경영하는 데 도움이 될 만한 지식들을 다루고 있다. 대부분이 교

13) 괄호 안의 숫자는 수업 시수이며 표시가 없는 과목은 모두 2시간으로 운영되었다.

육행정관련 과목이라고 볼 수 있다. 전문 영역 중 조직인사 프로그램의 과목명을 보면 다음의 표와 같다.

<표 11> 전문 영역 중 조직인사 프로그램(2012~2014)¹⁴⁾

역 량 군	과목					
	2012		2013		2014	
	초등	중등	초등	중등	초등	중등
조 직 인 사	학교 조직의 특성과 발전 방향	학교 조직의 특성과 발전 방향	학교 조직의 특성과 발전 방향	학교 조직의 특성과 발전 방향	학교 조직의 특성과 발전 방향	학교 조직의 특성과 발전 방향
	학교 조직의 효과적인 갈등 관리 및 문제해결 전략	학교조직의 효과적인 갈등 관리 및 문제해결 전략	학교조직의 효과적인 갈등 관리 및 문제해결 전략	학교 조직의 효과적인 갈등 관리 및 문제해결 전략	학교 조직의 효과적인 갈등 관리 및 문제해결 전략	학교 조직의 효과적인 갈등 관리 및 문제해결 전략
	학교 조직 및 인사관리 사례	학교 조직 및 인사관리 사례	학교 조직 및 인사관리 사례	학교 조직 및 인사관리 사례	학교 조직 및 인사관리 사례	학교 조직 및 인사관리 사례
	커뮤니케이션 활성화를 통한 갈등관리 방안(4)	커뮤니케이션 활성화를 통한 갈등관리 방안(4)	커뮤니케이션 활성화를 통한 갈등관리 방안(4)	커뮤니케이션 활성화를 통한 갈등관리 방안(4)	교원 노사관계 관련 법규의 이해	교원 노사관계 관련 법규의 이해
					커뮤니케이션과 갈등관리	커뮤니케이션과 갈등관리
					커뮤니케이션 활성화를 위한 갈등관리	커뮤니케이션 활성화를 위한 갈등관리
					학교 사례를 통한 갈등 관리 워크숍	학교 사례를 통한 갈등 관리 워크숍
				Win-Win 갈등 관리 해결 방법	Win-Win 갈등 관리 해결 방법	

조직인사 프로그램에서는 조직의 갈등 관리 의사소통, 조직 및 인사 관리의 사례 등을 과목으로 개설하고 있다. 2014년에는 다양한 갈등 관리 방안과 교원 노사 관계에 대한 영역이 추가되어 조직인사 프로그램이 6시간으로 증설되었다.

나. 학교장 현직연수

본 절에서는 서울대학교의 ‘교육행정지도자과정’을 분석한다. 교육행정지도자과정은 서울대학교 부설 교육행정연수원에서 전국 시·도 교육청의 추천을 받은 초·중등학교 교장 및 교육전문가를 대상으로 진행되는 직무연수이다.

1) 교육행정지도자과정 개관

서울대학교 사범대학 부설 교육행정연수원은 1960년부터 교육행정지도자 과정을 시작

14) 괄호 안의 숫자는 수업 시수이며 표시가 없는 과목은 모두 2시간으로 운영된 과목이다.

하였다. 1961년에 '교육행정관연수원'에서 '교육행정연수원'으로 명칭을 변경하였고 1965년부터는 교장자격연수과정을 시작하였다. 이 연수원은 교육행정가연수에 있어서 가장 오래된 전통을 가지고 있다고 할 수 있는 기관이다. 현재는 '교육행정지도자과정', '중등교장자격연수(서울지역)', '원격연수(교사를 위한 교육연구 및 통계분석)' 등의 연수를 시행하고 있다. 이 중 '교육행정지도자 과정'은 상반기, 하반기로 나누어 연 2회 운영되고 있다. 2014년 현재 107기 교육행정지도자과정을 운영 중에 있다. 한 기수의 정원은 50명이다.

2) 교육행정지도자과정의 특징

가) 연수 시간

교육행정지도자과정은 직무연수로 14주 동안 600시간의 연수가 진행된다. 이에 강 의시간뿐만 아니라 과제수행 시간, 분임별 토론 시간 등도 포함되어 있으며, 주요 프로그램의 구성은 다음의 <표 12>와 같다. 이 과정은 강의 및 연구 활동 10주, 원격자율연 수 2주, 국외교육연수 2주로 구성되어 있으며, 연수생들로 하여금 정책지도성, 교수지도 성, 경영지도성 등의 교육지도성을 기르는 데 목적을 두고 있다.

<표 12> 교육행정지도자과정 주요 프로그램 목적 및 내용¹⁵⁾

구분		목적 및 주요 내용	시간
강의	교양	교육지도자의 기초 소양을 확립 • 주요 주제 강의/개인독서 • 명사초청 특강	40
	교육 일반과정	교육관의 정립 • 교육학 연구의 새로운 동향 • 교육특강 등	80
	교육 전문과정	학교운영에 필요한 지도성과 초등(중등)교육론에 대한 지식 습득 - 학교교육경영 • 학교운영계획 • 학교운영위원회 • 인사관리 • 재무관리 • 시설관리 • 교육과정의 운영 • 문서관리 • 행사운영 • 장학 - 초등(중등)교육론 • 아동(청소년)의 이해 • 초등(중등)교육론, 교육과정 • 초등(중등) 교육행정, 프로그램 - 리더십 • 지도성 일반이론 • 교육지도성 - 초등(중등)교과교육	96

15) http://naea.snu.ac.kr/course/Educational_Leadership_Development_Program에서 발췌(2014.11.21.)

구분		목적 및 주요 내용	시간	
자율 활동	교육지도성 육성프로그램 (워크숍 및 실습)	학교관리자 및 교육행정가로서 필요한 지도력과 전문기법을 습득 • 학교운영계획실습 • 학교위기관리실습 • 교육지도자 발굴 탐구(면담 또는 문헌연구) • 교장업무연구 및 실습(인사, 재무 등) • 교육정보화 실습 • 학회, 세미나 참석 • 개인주제발표(연수생이 직접 강의:25분)	112	
	현장 교육 탐구	현장교육 탐구	학교현장의 문제점에 대한 구체적인 해결책을 모색하고, 스스로 문제를 해결하기 위한 연구 능력을 개발한다.	40
		교육 현장 조사연구	국내의 교육 현장을 조사연구하여 학교 현장에 적용 • 주요기관/학교방문 • 국내 테마여행	84
		개인연구	자료수집, 개인수료논문 작성의 시간	148
합 계			600	

수업은 크게 강의와 자율 활동으로 구분된다. 강의는 주로 강의실에서의 강의나, 개인적인 독서로 이루어진다. 그 과정은 교양, 교육 일반과정, 교육 전문과정으로 구분되어 지는데 이는 학교운영에 포함되어 있는 전반적인 내용을 다룬다. 자율 활동은 실제적 실습이나 워크숍, 혹은 현장 방문을 통한 견학 등으로 이루어진다. 그 과정은 직·간접적 체험활동으로 실제 적용하여 체득할 수 있는 기회를 제공하는 것으로 볼 수 있다. 평가는 본 연수 중 논문을 작성하여 제출하는 것으로 이루어진다.

나) 연수프로그램 내용

교육행정지도자과정은 SNU ELDP, 정책지도성탐구, 교수지도성탐구, 경영지도성탐구, 교양 및 특강, 교육리더십 원격과정으로 구성되어있다. 모든 영역이 학교장의 지도성을 함양하고 개발할 수 있도록 마련된 프로그램으로 교육행정 내용 체계 중 '지도성'에 특화된 현직연수라고 볼 수 있다. 여기에서는 최근 3년 정도의 기간에 이루어진 102기~107기의 프로그램 중에서 연수가 마무리된 106기까지의 프로그램을 살펴보고자 한다.

(1) SNU ELDP(Seoul National University Educational Leadership Development Program)

SNU ELDP의 프로그램은 60~63시간으로 운영되고 있다. 전반적인 내용을 살펴보면 학교장에게 필요한 학교경영의 기본과 기본적 소양들을 다루고 있다. ELDP는 먼저 내용과 관련된 이론을 알려주고, 실제로 그 내용을 실습해보는 형식으로 운영된다. 프로그램은 시수에만 약간의 변화가 있을 뿐 내용 구성에는 변화 없이 이어져오고 있다.

<표 13> SNU ELDP 과목 및 시수¹⁶⁾

2012		2013		2014
102기(중등)	103기(초등)	104기(중등)	105기(초등)	106기(중등)
자기성찰연습(3)	자기성찰연습(3)	자기성찰연습(3)	자기성찰연습(3)	자기성찰연습(3)
현장교육연구법(6)	현장교육연구법(6)	현장교육연구법(6)	현장교육연구법(6)	현장교육연구법(6)
학교재무관리실습(9)	학교재무관리실습(9)	학교재무관리실습(9)	학교재무관리실습(9)	학교재무관리실습(9)
학교경영혁신전략연구(9)	학교경영혁신전략연구(9)	학교경영혁신전략연구(9)	학교경영혁신전략연구(9)	학교경영혁신전략연구(9)
교육관계법실습(9)	교육관계법실습(9)	교육관계법실습(9)	교육관계법실습(9)	교육관계법실습(9)
수행시스템과 교육코칭(12)	수행시스템과 교육코칭(12)	수행시스템과 교육코칭(9)	수행시스템과 교육코칭(9)	수행시스템과 교육코칭(9)
지방교육자치(6)	지방교육자치(6)	지방교육자치(6)	지방교육자치(6)	지방교육자치(6)
학교위기관리실습(9)	학교위기관리실습(9)	학교위기관리실습(9)	학교위기관리실습(9)	학교위기관리실습(9)

(2) 정책지도성 탐구

정책지도성 탐구에서는 주로 정책과 관련된 내용을 다루고 있으며, 현 시점에서의 우리나라에 대한 진단이나 다른 나라의 사례 등이 프로그램 과목으로 개설되어 있다. 정책과 관련하여 학교 밖의 상황 및 환경에 대해 인지할 수 있도록 만들어진 과목이라고 볼 수 있다. 정책지도성 탐구는 11~29시간으로 구성되어 있으며 강의 위주로 수업이 진행된다. 프로그램은 점점 확대되고 있는 추세로 볼 수 있으며, 최근에는 우리나라의 상황에 대해 더 주목하고 있는 것으로 보인다.

<표 14> 정책지도성 탐구 개설 과목 및 시수

2012		2013		2014
102기(중등)	103기(초등)	104기(중등)	105기(초등)	106기(중등)
한국교육정책의 현황과 과제(3)	한국교육정책의 현황과 과제(3)	한국교육정책의 현황과 과제(3)	한국교육정책의 현황과 과제(3)	한국교육정책의 현황과 과제(3)
학교문화 : 학교규칙 운영매뉴얼(3)	학교폭력을 넘어 인성교육으로(3)	새 정부 교육정책 및 자유학기제(3)	국제질서의 변화 이해(3)	한국교육정책의 흐름(3)
인문적 리더십: 미적 체험 예술교육을 중심으로(2)	교육정책의 이해(2)	교육정책의 이해(2)	남북한 관계의 이해(3)	한국교육의 성취와 도전과제(3)
21세기 중국의 부상과 국가발전 전략(3)	21세기 중국의 부상과 국가발전 전략(3)	영국의 대학입시체제와 적성교육(3)	시진핑 시대, 중국의 국가발전 전략(3)	국가교육정책 연구의 방향(3)
	영국의 국가교육과정과 초등교육 평가방법(3)	시진핑 시대, 중국의 국가발전 전략(3)	한국교육의 성취와 도전과제(3)	한국진로교육의 특징과 이슈(3)
	청년 고용과 선취업-후학습 생태계 조성(3)	한국교육의 성취와 도전과제(3)	국가교육정책 연구의 방향(3)	우리 교육의 과거, 현재, 그리고 미래(3)
	한국교육의 성취와 도전과제(3)	한국교육발전 경험의 세계화(3)		교육혁신의 방향(3)
		국가교육정책 연구의 방향(3)		교육정책과 학교혁신(3)
				한국교육발전 경험의 세계화(2)
				시진핑 리더십과 중국의 미래(3)

16) 괄호 안의 숫자는 시수로 이후 표로 설명되는 개설 과목 및 시수도 마찬가지로 적용된다.

(3) 교수지도성 탐구

교수지도성 탐구영역은 학생의 학습과 관련된 과목으로 구성되어 있다. 프로그램 운영 시간은 25~34시간이며, 어떻게 학생들을 가르칠 것인지 학생들에게 어떤 인간상을 제시할 것인지에 대한 생각을 할 수 있도록 하는 과목이 주를 이룬다. 이는 학교장의 교육자적 행정가의 모습을 부각시키기 위함이라고 볼 수 있다.

<표 15> 교수지도성 탐구 개설 과목 및 시수

2012		2013		2014
102기(중등)	103기(초등)	104기(중등)	105기(초등)	106기(중등)
몰입과 학습(3)	몰입과 학습(3)	몰입과 학습(3)	몰입과 학습(3)	몰입과 학습(3)
MBTI를 통한 자기 이해(6)	MBTI를 통한 자기 이해(6)	세계 최고 전문가가 되기 위한 조건(2)	세계 최고 전문가가 되기 위한 조건(2)	최고 전문가가 되기 위한 조건(2)
세계 최고 전문가가 되기 위한 조건(2)	세계 최고 전문가가 되기 위한 조건(2)	시각 지능의 이해(3)	교육리더(3)	교육리더의 자격(3)
시각 지능의 이해(3)	시각 지능의 이해(3)	창의 인성 교육을 위한 학생 평가 방법의 변화와 준거 설정(3)	창의 인성 교육을 위한 학생 평가 방법의 변화와 준거 설정(2)	좋은 학교 만들기 - 지향과 방법(3)
창의 인성 교육을 위한 학생 평가 방법의 변화와 준거 설정(3)	창의 인성 교육을 위한 학생 평가 방법의 변화와 준거 설정(3)	행복교육과 EBS(3)	학교란 무엇인가(3)	융합적/창의적 사람 만들기(3)
한국교육발전 경험의 세계화(2)	한국교육발전 경험의 세계화(2)	스마트교육의 이론과 실제(3)	스마트교육의 이론과 실제(3)	학교란 무엇인가(3)
디지털컨버전스와 교육환경의 변화(3)	디지털컨버전스와 교육환경의 변화(3)	스마트교육 사례 연구(3)	박물관에서의 문화와 교육(3)	교육과 정보통신기술의 접목동향과 발전방향(3)
교육정보화(3)	교육정보화(3)	증거기반 교수 실제(3)	증거기반 교수 실제(3)	인문고전을 통해 배우는 학교장의 리더십(3)
Cyber bullying(집단 괴롭힘)(3)	증거기반 교수 실제(3)	체육교육의 최근 동향 이해(2)	스포츠 가치의 이해(2)	증거기반 교수 실제(3)
	행복 교육의 의미와 가능성(3)			교수와 교장: 한 교수의 삶과 교육이야기(3)
	인성교육, 어떻게 해야 할까?(3)			

(4) 경영지도성 탐구

경영지도성 탐구는 학교를 경영하는 교장의 경영자적 행정가의 모습을 떠오르게 한다. 뿐만 아니라 경영이 사람을 대하는 것이고, 성공적으로 조직을 이끌기 위해서는 교장은 어떠해야하는가에 대한 내용이 주를 이루고 있다. 8~14시간으로 시간 편성이 이루어져 있으며, 6가지 프로그램 구분 중 가장 적은 시간으로 구성되어 있다.

<표 16> 경영지도성 탐구 개설 과목 및 시수

2012		2013		2014
102기(중등)	103기(초등)	104기(중등)	105기(초등)	106기(중등)
기업의 인재개발 사례(3)	기업의 인재개발 사례(3)	기업의 인재개발 사례(3)	기업의 인재개발 사례(3)	기업의 인재개발 사례(3)
편경영리더십(3)	편경영리더십(3)	인간경영리더십(3)	인간경영리더십(3)	인간경영리더십(3)
인간경영리더십(3)	인간경영리더십(3)	승부의 추(2)	승부의 추(2)	승자병법: 전승하는 사람은 전략이 다르다(3)
세계경제전쟁, 한국인의 길을 찾아라(2)	세계경제전쟁, 한국인의 길을 찾아라(2)			
Wealth Wars in Asia(3)				

(5) 교양 및 특강

교양 및 특강은 25~37시간으로 운영되며 대부분의 과목은 소위 '교양'이라고 불릴 수 있는 예술이나 체육 등을 포함하고 있다. 뿐만 아니라 시사적인 내용이나 상식 정도의 내용으로 과목이 구성되어 있다. 이외에도 유명인이나 명사들을 초청하여 특별한 주제 없이 특강을 운영하기도 한다. 매해 시·도교육감 중 1~2명을 강사로 섭외하여 특강을 운영하고 있다.

<표 17> 교양 및 특강 개설 과목 및 시수

2012		2013		2014
102기(중등)	103기(초등)	104기(중등)	105기(초등)	106기(중등)
서울대 미술관 견학(2)	서울대 미술관 견학(2)	서울대 미술관 견학(2)	서울대 미술관 견학(2)	교육미술(3)
스포츠댄스(6)	댄스스포츠(6)	댄스스포츠(6)	서울대 박물관 견학(2)	서양 주류의 역사와 문화(3)
규장각 견학(3)	규장각 견학(3)	규장각 견학(3)	교육미술(3)	건강한 삶, 아름다운 마무리(3)
교육CEO와 상호작용의 기술(2)	교육CEO와 상호작용의 기술(3)	서양 주류의 역사와 문화(3)	규장각 견학(3)	지구를 살리는 빗물(3)
서양 주류의 역사와 문화(3)	서양 주류의 역사와 문화(3)	십중팔구 암에게 이긴다(3)	서양 주류의 역사와 문화(3)	유교, 그 인문적 삶의 기술(3)
생애설계와 자산관리(2)	EBS PD와의 만남(3)	빗물, 눈물인가? 선물인가?(3)	건강을 위하여(3)	천문학(2)
십중팔구 암에게 이긴다(2)	십중팔구 암에게 이긴다(3)	열린 음악의 세계(3)	빗물, 눈물인가? 선물인가?(3)	언론분쟁의 유형과 대처방안(3)
빗물, 눈물인가? 선물인가?(3)	빗물, 눈물인가? 선물인가?(3)	언론보도로 인한 피해 구제방법과 언론중재위원회(3)	열린 음악의 세계(3)	한류의 어제, 오늘 그리고 내일(3)
문학과 인생(3)	행복학 강의(2)	거장의 세계 : 단원 김홍도(3)	언론보도로 인한 피해 구제방법과 언론중재위원회(3)	뉴스를 통해 배우는 영어(3)

2012		2013		2014
102기(중등)	103기(초등)	104기(중등)	105기(초등)	106기(중등)
인론보도로 인한 피해 구제방법과 인론중재위원회(2)	열린 음악의 세계(2)	암의 예방과 극복(3)	스페인어권 문화의 이해(3)	생애설계와 자산설계(2)
특강(3)	인론보도로 인한 피해 구제방법과 인론중재위원회(3)	사진 특강(4)	생애설계와 자산설계(2)	특강(2)
특강(3)	특강(2)	관악산 등반(3)	관악산 등반(3)	특강(3)
	특강(2)	문화체험활동(3)	문화체험활동(3)	특강(2)
	특강(3)	특강(3)	특강(2)	밋물처리·재활용 시설 건축(3)
		특강(2)	특강(2)	서울대 규장각 건축(3)
		특강(2)	특강(2)	서울대 미술관 건축(2)
		특강(2)	특강(2)	서울대 박물관 건축(2)
		자치회 특강(3)	자치회 특강(2)	남산 등반(3)
				문화체험활동(3)

(6) 교육리더십 원격과정

교육리더십 원격과정은 30시간 10과목으로 구성되어 있는 원격연수로 실제 사용된 교재나 강의는 확인할 수 없었지만 모든 과목이 학교장의 역량과 관련되어 있고 볼 수 있다.

<표 18> 교육리더십 원격과정 개설 과목 및 시수

2012		2013		2014
102기(중등)	103기(초등)	104기(중등)	105기(초등)	106기(중등)
리더십의 개념과 권위(3)				
지도자의 유형(3)				
학교장의 역할(3)				
변화주체로서의 학교장(3)				
갈등관리자로서의 학교장(3)				
문화관리자로서의 학교장(3)				
학교지식경영자로서의 학교장(3)				
교육패러다임 변화와 교육지도자(3)				
디지털시대의 리더십(3)				
21세기의 교육리더십(3)				

2. 학교장 자격연수 및 현직연수의 교육내용 분석

본 절에서는 앞서 살펴보았던 자격연수와 현직연수의 교육내용을 분석한다. 분석은 6가지 대주제와 23가지 소주제로 나누었던 교육행정학의 내용지식 체계를 기반으로 한다.

가. 교육행정학의 내용 체계에 따른 교장자격연수 프로그램의 분석

교육행정학의 내용 체계를 기반으로 '교장자격연수' 프로그램을 교장자격연수가 이루어진 시기, 대상, 영역별로 구분하여 분석한 결과는 다음의 표와 같다.

<표 19> 교육행정학의 내용 체계에 따른 '교장자격연수' 프로그램 분석¹⁷⁾

(단위: 시간)

대주제	세부영역 소주제	2012						2013						2014						시수 누계
		초등			중등			초등			중등			초등			중등			
		기초 (20)	역량 (38)	전문 (28)	기초 (20)	역량 (38)	전문 (30)	기초 (24)	역량 (42)	전문 (28)	기초 (24)	역량 (44)	전문 (28)	기초 (20)	역량 (46)	전문 (36)	기초 (18)	역량 (50)	전문 (36)	
교육 행정 일반	교육행정개설																			0
	교육행정 발달사																			0
	교육행정 이론·연구평가																			0
	소 계	0			0			0			0			0			0			
교육 조직 이론 관련	교육조직론			2			2			2			2			2			2	12
	지도성이론	10				10			10			10			8	0.7		8	0.7	57.4
	동기이론																			0
	의사결정론																			0
	사회체제론																			0
	의사소통론		6	6		6	6		6	6		6	6		6	10		6	10	80
소 계	24			24			24			24			26.7			26.7				
교육 정책 및 제도 관련	교육정책론	2			2			2			2			2						10
	교육제도론																			0
	교육자치론																			0
	교육기획																			0
	교육재정																			0
	교육법			2			2			2			2			4			4	16
소 계	4			4			4			4			6			4				

17) 프로그램의 내용에 대한 구분은 제목을 중심으로 구분하되 제목의 내용이 모호하거나 강사의 소속이나 전공이 교육행정과 동떨어진 경우에는 강의교재를 참고하여 강의의 주된 목적에 따라 구분하였다. 한편, 소수점으로 표시된 시간은 선택형 모듈로 운영된 과목을 '시간 수 ÷ 과목 수'로 계산하여 그 몫을 소수 둘째자리에서 반올림 하였다.

세부영역		2012						2013						2014						시수 누계
대주 제	소주제	초등			중등			초등			중등			초등			중등			
		기초 (20)	역량 (38)	전문 (28)	기초 (20)	역량 (38)	전문 (30)	기초 (24)	역량 (42)	전문 (28)	기초 (24)	역량 (44)	전문 (28)	기초 (20)	역량 (46)	전문 (36)	기초 (18)	역량 (50)	전문 (36)	
교육 과정 지원 관련	교육내용의 행정		8			8	2		6			6			8	2		10	2	52
	학생 행정								2			2			4			6		14
	교육시설 행정																			0
	소 계	8			10			8			8			14			18			
장학· 교원 인사	장학론		2			2			2			2			2			2		12
	교육인사행정			2			2			2			2			2			2	12
	소 계	4			4			4			4			4			4			
학교· 학급 경영	사무관리행정			2			2			2			2			2			2	12
	학교경영	6		10	6	2	10	6		10	6	2	10	6	2	11.3	4		11.3	102.6
	학급 경영																			0
	소 계	18			20			18			20			21.3			17.3			
계	8	26	24	8	26	26	8	26	24	8	28	24	8	30	34	4	32	34	378	
총 시수	86			88			94			96			102			104				

교육행정학의 대주제 영역 중 가장 많은 시간이 배정된 영역은 교육조직이론이고, 전혀 다루어지지 않은 대주제 영역은 '교육행정일반'이었다. 많이 다루어지지 않은 대주제 영역은 '장학·교원 인사', '교육정책 및 제도'로 한 기수당 4~6시간 정도만 다루어졌다. 소주제 영역으로 보면 '학교경영', '의사소통', '리더십' 순으로 많이 다루어졌으며, 이밖에도 '교육과정 편성 및 운영'과 같은 '교육내용의 행정 부분'도 꽤 많은 시수를 차지하고 있었다. 이는 '교육과정 지원'이라는 대영역의 시수 증가에 큰 영향을 미치고 있는 세부 영역으로 최근 들어 더욱 강조되고 있는 것으로 볼 수 있다. 대체로 기본 소양 영역에서는 교육행정학의 분야가 많이 다루어지지 않고 있으나, 전문 영역에서는 대부분의 시간이 교육행정학 관련 분야의 과목으로 구성되어 있었다.

나. 교육행정학의 내용 체계에 따른 현직연수 프로그램의 분석

교육행정학의 내용 체계에 따라 대주제, 소주제별로 '교육행정지도자과정' 프로그램을 구분하였다. 다음의 표는 분석의 내용이다.

본 연수는 '교육행정지도자과정'이라는 과정명처럼 리더십이라는 부분이 연수의 가장 많은 부분을 차지하고 있었다. 대주제 영역을 보면 리더십이 포함되어 있는 조직 영역에 가장 많은 시간을 할애하고 있으며, 정책과 학교경영 분야 다음으로 많은 시간을 분배하고 있다. 6종류의 프로그램 중 원격연수와 SNU ELDP에서는 교육행정학 분야의 강의가 대부분을 차지하고 있었으나 교양 및 특강, 교수리더십 부분에서는 교육행정학 분야의 강의를 거의 찾아볼 수가 없었다. 교양 및 특강의 결과는 앞서 자격연수에서 살펴 보았던 기본 소양 영역에서 교육행정학이 잘 다루어지지 않은 것과 비슷하다고 볼 수 있다.

자격연수와는 다르게 교육내용의 행정은 한 시간도 배정되어 있지 않았다. 이는 교장이 현장에 나갔을 때 교육과정 편성 및 운영과 관련된 지식에 대한 학교장의 요구가 그리 많지 않음을 짐작케 한다. 예상 외의 과목은 교육연구법과 관련된 부분으로 매 기수마다 6시간의 강의를 배정되어 있다. 이는 마지막에 제출하는 연구논문과 관련한 연수라고도 생각할 수 있으나, 교장의 현장연구 능력이 어느 정도는 필요함을 시사한다.

IV. 학교장 자격연수 및 현직연수 교육프로그램에서 교육행정 교육의 발전 과제

앞에서 우리나라의 학교장 자격연수 및 현직연수과정의 교육내용을 교육행정학의 내용 체계에 비춰 어떤 내용이 얼마나 다루지고 있는지를 분석하였다. 분석 결과에 기초하여 이하에서는 우리나라 학교장 연수과정에서 교육행정교육의 발전 과제를 제시한다.

1. 시대적 흐름을 반영한 학교경영 관련 교육내용 발굴 및 심화

교육행정학의 학문적 사명 가운데 하나는 학교와 교육행정 현장의 실제에 기여하는 것이다. 교육행정의 현장 친화적 특성은 학부와 대학원 그리고 교육대학원 과정에도 해당되겠지만, 학교장 연수과정에서는 특히 중요한 의미를 지니고 있다. 학교장 자격연수 과정에서 교육조직이론 및 학교경영 관련 부분의 비중은 초등 과정 전체 시수의 44~46%, 중등 과정 전체 시수의 42~50%를 차지하고 있고, 학교장 현직연수에서 교육조직이론 및 학교경영 관련 부분은 초등과정 전체 시수의 36~40%, 중등 전체 시수의 35~42%에 해당될 만큼 큰 비중을 차지하고 있다. 이와 같은 사실은 학교장 연수과정에서 교육조직이론 및 학교경영 관련 부분이 학교와 교육행정의 실제에 기여하고 있는 것

으로 볼 수 있다.

그러나, 학교장 연수과정에서 교육조직이론 및 학교경영 관련 연수 내용을 살펴보면 부분적으로 전통적인 교육행정학의 내용과는 상이한 내용들로 구성되어 있음을 확인할 수 있다. 가령, 교육조직이론 영역의 의사소통 부분은 초·중등 과정에서 큰 비중을 차지하고 있으나 내용들 가운데 ‘학부모와의 갈등’처럼 기존의 교육행정 내용에서 찾아보기 어려운 주제들이 부분적으로 구성되어 있다. 또한, 리더십과 관련된 내용에서도 교육행정 교재 상의 내용이나 학술지의 연구 논문의 주제와는 무관한 ‘성공하는 CEO에게 배우는 리더십¹⁸⁾’과 같은 주제들은 기존의 교육리더십과는 거리가 있는 주제라 할 수 있다.

학교장 연수과정 가운데 교육행정 교육내용으로 보기 어려운 주제가 다소 포함되어 있다는 점은 두 가지 중요한 사실을 내포하고 있다. 그 하나는 기존의 교육행정학의 내용과 학회의 연구 결과들이 학교장 연수기획 담당자 혹은 연수생들의 요구에 시의적절하게 부응하지 못한 것으로 볼 수 있다는 점이며, 다른 하나는 교육행정학의 교육내용이 변화하는 학교와 교육행정 현실을 즉각적으로 반영하지 못한 것은 아닌가 하는 점이다. 두 가지 사실 가운데 교육행정 연구자들이 고민해야 할 부분은 후자 즉, 교육행정학의 교육내용이 변화하는 우리나라의 학교와 교육행정 현실을 즉각적으로 반영하고 있는 것이다. 교육행정이 학교현실과 요구에 즉각적으로 부응해야 할 직접적인 책임이 있는 것은 아니지만, 교육행정학의 사명 가운데 학교와 교육행정 현장에 기여해야 함을 고려해 볼 때 변화하는 우리나라의 학교 현실과 교육행정 현장에 기반한 교육조직이론과 학교경영 이론의 발굴과 심화는 중요한 의미를 지닌다.

2. 학교 교육과정 운영 개선을 위한 교육내용 발굴 및 심화

지난 2010년 교육감 선거 이후 경기도교육청에서는 혁신학교 정책을 적극적으로 추진해 나가고 있다. 또한, 박근혜 정부에서는 ‘행복교육’을 모토로 하여 학생들의 꿈과 끼를 발휘시킬 수 있는 교육정책을 추진해 나가고 있다. 정책적 표현 방식에 있어 다소 차이가 있겠으나 공통점이 있다면 학교의 혁신을 강조하고 학생중심 관점의 교수학습 및 교육행정체제를 강조하고 있다는 점이다(신현석 외, 2014). 이것은 학교에 대한 혁신 요구가 높아지고 있음을 의미하는 것으로, 수업의 제 장면에 있어 혁신적인 수업 체제가 요구되고 있고 나아가, 혁신적인 수업 개선으로부터 단위학교 차원의 교육과정 운영체제에 대한 변화를 의미하는 것이다.

이와 같은 현실에 대해 기존 교육행정학의 전통적인 교육내용들이 적절히 대응해 왔

18) 교육조직이론 및 학교경영과 관련된 과목의 강사들 가운데 교육행정이거나 또는 교육행정 연구자 외 외부인사(민간, 기업 경영 관련자 및 연구자)들로 구성되어 있다.

는지 고민해 볼 필요가 있다. 앞서 교육행정학의 교육내용 체계 분석에서 김종철(1980)의 저서 이후, 이종재 외(2012)의 저서를 제외하면 대부분의 교과서에서 교육과정 지원 분야를 다루지 않고 있다. 이와 같은 사실은 단위학교 차원의 수업, 교육과정 운영의 개선 및 학교혁신 분야에 있어 교육행정의 내용 요소들이 적절히 대응하기 어려울 수 있음을 시사한다.

단위학교 교육과정의 운영(implementation)은 교육과정과 함께 교육행정학 분야의 도움이 절실히 요청되는 부분이다. 이와 같은 분야는 교육과정학 분야의 교육과정 개발 분야와 기존의 학교조직론만으로 설명되고 분석되기 어려운 측면을 지니고 있다. 김 용(2004)의 연구에 따르면 학교 조직의 표준 운영 절차¹⁹⁾를 논의하면서 학교 교육과정의 개발과 운영을 내실화하기 위해 학교조직을 재구조화해야 함을 언급하고 있다. 보다 구체적으로 학교 교육과정이 운영되는 제 측면의 모습을 보다 세분화하여 주의 깊게 살피고 해당 학교의 특성에 적합한 학교 교육과정 운영에 도움이 될 수 있는 내용 체계의 개발이 시급하다. 더불어 그러한 학교 교육과정을 성공적으로 운영하는 데 필요한 학교장의 교육과정 리더십 등도 교육행정학자들이 관심을 갖고 연구할 필요성이 있다.

3. 교육행정의 실제와 문제 해결을 위한 교육방법 개선

교육행정은 학교와 교육행정 현상의 실제적인 내용을 다루고 있으며, 문제를 해결하고 개선하는 데 관심을 두는 분야이다. 하지만, 교육행정학의 교육내용을 통하여 학교와 교육행정 현상의 모든 것을 탐색하고 분석하며 대안을 제시하기에는 다소 어려운 측면이 있다. 교육행정학의 내용은 학교와 교육행정 현상의 실제와 관련된 '지식(knowledge)'을 중심으로 구성되어 있기 때문에 학습자가 인지적인 수준에서 그것을 이해하는 것은 별도로 하더라도 그것을 실제 '할 수 있는가'에 대한 문제는 다른 차원의 문제이다.

앞서 학교장 연수과정을 분석한 결과를 보더라도 교육행정학과 관련된 수업 또는 강의는 그 대부분이 강의식으로 이루지고 있다. 강의식 수업은 학교장 연수과정에 참가하는 연수생 규모가 대규모라는 점에서 어쩔 수 없이 택하는 수업 방법이지만, 교육행정이 학교와 교육행정의 '실제'적인 측면을 강조하고 있다는 점을 고려해 볼 때 보다 다양한 교육방법에 대한 고민과 연구가 필요하다. 그 동안의 교육행정학 분야에서 교육방법에 대한 논의가 상대적으로 적었고, 관련 연구물 역시 찾기가 어렵다는 사실은 교육행정학 분야에서 교육방법에 대한 보다 깊은 성찰과 탐색이 필요함을 시사한다.

우리 학회의 학술지인 교육행정학연구에 발표된 논문 가운데 교육행정학 교육방법과

19) 학생 조직, 교사 조직, 교육과정 운영과 평가, 의사소통 구조와 정보처리 과정, 기록과 계획 등 다섯 가지 영역으로 구성되어 있다(김 용, 2004).

관련된 연구는 학부생들이 교육행정학 수업에서 무엇을 배우는지에 관한 연구(김병찬, 2005)와 액션러닝(action learning)을 활용한 연구(박수정, 2012) 등이 보이지만 그 수는 절대적으로 적은 편이다. 학회의 학술대회 차원에서 교육행정학의 지식 기반과 교육내용에 대한 논의는 지난 2000년대 초·중반을 기점으로 활발하게 진행되어 왔으나, 교육행정학 교육방법에 대한 논의는 개별 발표 사례에서 부분적으로 언급되는 것을 제외하면 극히 드물다.

행정학 분야에서는 일찍이 행정학 교육 개선에 관하여 교육방법에 대한 고민과 개선을 아울러 논의해 왔다는 점에서 우리와 대조를 보이고 있다(배득중, 1992; 김도훈, 1993; 1994; 이재훈, 2003; 김태영, 2008, 박병식, 2010). 배득중(1992)은 행정부의 예산계 입모형을 개발하고 집단의사결정학습에 이를 활용한 연구에서 학습자들의 예산결정행태에 대한 이해가 증가하고 집단의사결정능력에 향상이 있음을 밝히고 있다. 또한, 김도훈(1994)의 연구에서는 기존의 강의식 행정학 교수·학습 방법을 탈피하여 학습자 중심의 참여적 방식과 교육내용에 있어 실용적 교육을 강조하고 있다. 행정학 분야의 교육방법 개선과 관련하여 특징적인 점은 '실제적인 사례'를 강조하고 있으며, 시뮬레이션 기법 등을 활용한 가상 모의실험 방식을 통하여 학습자들의 능동적인 참여를 강조하고 있다는 점이다.

행정학 분야에서 교육방법에 대한 논의와 개선 시도는 교육행정학 연구자들에게 시사하는 바가 매우 크다. 교육행정학은 학교와 교육행정의 실제적인 부분을 다루고 있으나, 교육방법은 대부분 전통적인 강의식 수업 방법으로 진행됨으로 말미암아 교육행정 행태의 역학적(dynamic)인 특징을 부각키는 데 있어 일정 부분 제약으로 작용해 왔음을 부인하기 어렵다. 차체에 학부와 대학원 그리고 교육대학원 과정과 함께 학교장의 연수과정에서도 교육행정학의 교육방법에 대한 개선도 고민해 볼 필요가 있다. 앞서 언급한 것처럼 학교와 교육행정 현장의 실제적인 맥락이 강조될 때, 교육행정가의 실제 '역량'이 보다 강화될 수 있다는 점에서 교육방법에 대한 고민과 개선 역시 중요한 의미²⁰⁾를 지닐 수 있음을 상기해야 할 것이다.

20) 이와 관련하여 학습자들의 참여를 강조하는 방식으로 교육행정학 수업을 운영하는 모듈 개발과 함께 액션 러닝을 토대로 한 집단의사결정모형 개발, 시스템다이믹스를 활용한 교육정책과 학교경영 분야의 시뮬레이션 모듈 등이 개발과 같은 교육방법 적용을 위한 별도의 연구가 진행될 필요가 있다.

V. 결론

이 글은 우리나라의 학교장 연수과정에서 다뤄지고 있는 교육행정학 교육을 분석하고 발전 방향을 제시하는 데 주된 목적을 두고 있다. 본 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 우리나라 교육행정학 교육의 발전을 위해서는 교육행정연구자들의 교육행정학 교육내용과 방법에 대한 관심의 제고가 요청된다. 앞서 교육행정학 교육방법에 대한 논문이 소수에 그치고 있음을 언급하였다. 행정학 분야에서는 지난 1990년대 초반부터 전통적인 행정학 교육에서 탈피하여 새로운 관점의 행정학 교육과 교육방법에 대한 고민을 해 오고 있다. 행정학과 교육행정학을 동일시 할 수는 없겠지만, 행정학 분야의 이와 같은 고민과 노력은 교육행정을 연구하는 연구자들에게 시사하는 바는 크다. 교육행정학 분야에서도 교육내용과 교육방법에 대한 고민이 보다 본격적으로 전개될 필요가 있다.

둘째, 우리나라 교육행정학 교육과 관련하여 학교와 교육행정 현실을 가장 명확하게 알고 있는 현장 교육행정가들의 참여가 절실히 요청된다. 교육행정가로 불릴 수 있는 학교장, 교감 그리고 교육전문직들 가운데 교육행정전공 학위 소지자들은 과거와 비교할 때 늘어나고 있는 추세이다. 이와 같은 추세는 양적 측면에서는 반가운 일이지만, 교육행정의 질적 측면을 담보하는 것은 아닐 수 있다는 점에서 교육행정학 교육 분야에 현장 교육행정가들의 참여와 학술 행위를 적극적으로 유도할 필요가 있다.

끝으로 우리나라 학교장 양성과정의 교육내용은 교육행정의 현실을 반영한다는 점에서 학교장 양성과정 전반에 대한 보다 근본적인 검토가 요청된다. 앞서 언급한 것처럼 연수 주제는 교육행정과 관련된 내용으로 구성되어 있으나, 그 내용은 교육행정학과 관련이 적거나 부족한 내용들로 구성된 주제들도 보이고 있다. 학교장 양성과정에서 전통적인 교육행정 교육내용들이 외면 받는다는 사실이 '곧' 교육행정학의 위기는 아니겠지만, 학교와 교육행정의 실재를 개선해 온 교육행정학의 역사를 돌이켜 볼 때 교육행정학 교육 전반에 걸쳐 새로운 관심과 전기가 마련되어야 할 것으로 보인다.

참고문헌

- 강영삼(2005). 한국교육행정학의 지식 기반 : 반성과 과제. **한국교육행정학의 지식 기반 : 실상과 과제**. 제33차 한국교육행정학회 연차학술대회.
- 김기수, 김순남, 서은경, 이상훈, 김동례(2014). **2013년 교장자격연수기관 운영 평가 사업보고서**. 기술보고 TR 2014-15. 한국교육개발원.
- 김도훈(1993). 행정 개선을 위한 장기적 포석 : 교육방법과 사고들의 전환. **한국행정학회 학술대회 발표논문집**.
- 김도훈(1994). 행정 개선을 위한 교육방법과 사고들의 변화. **한국행정학보** 28(3), 737-751.
- 김병주(2005). 교육행정 전공 석·박사 교육과정으로 본 지식 기반 : 그 실상과 과제. **한국교육행정학의 지식 기반 : 실상과 과제**. 제33차 한국교육행정학회 연차학술대회.
- 김병찬(2005). 예비교사들은 교직과목 '교육행정' 수업을 통해 무엇을 배우는가?. **교육행정학연구** 23(3). 319-351
- 김 용(2004). 학교조직의 표준 운영 절차와 학교 교육과정 운영. **교육과정연구** 22(3), 123-147.
- 김이경, 한유경, 박상완, 정일화(2008). **교장자격제도 개선방안 연구**. 정책연구과제 2008-위탁-12.
- 김종철(1980). **교육행정의 이론과 실제(개정판)**. 파주 : 교육과학사.
- 김태영(2008). 행정학 교육 사례 연구 : heuristic 교육방법으로서의 가상 국가 창설, 운영 교육 사례. **한국행정학회 동계학술대회 논문집**.
- 김홍주(2001). 교육행정의 지식 기반 분석과 그 함의 : 교육행정 지식 기반. **한국교육** 27(1), 113-153.
- 박병식(2010). 사례를 활용한 문제해결적 행정학 교육방법. **한국행정학회 동계학술대회**.
- 박수정(2012). 액션러닝을 적용한 교육행정학 강의에 대한 형성적 연구. **한국교원교육연구** 29(4). 389-416.
- 배득중(1992). 컴퓨터 시뮬레이션을 통한 정부예산결정행태의 실험관찰. **한국행정학보** 26(3), 835-858.
- 송광용(2001). 지식 기반사회에 부응하는 초등교육체제 구상. **교육행정학연구** 19(2), 45-64.
- 신현석(2009). 한국 교육행정학의 연구 동향 분석 : '교육행정학연구'를 중심으로. **교육행정학연구** 27(4), 23-56.
- 신현석, 안선희, 가신현, 주영호(2014). 교육행정학 연구의 학문지도 : 한국교육행정학의 블루오션 탐색. **한국교육학연구** 20(2). 35-77

- 안은희(2006). 교장임용제도의 개선방안에 관한 연구. 울산대학교. 석사학위논문.
- 유현숙(2000). 지식 기반사회에 부응하는 고등교육체제. **교육행정학연구** 18(4), 249-273.
- 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주(2008). **교육행정학원론**. 학지사
- 이제훈(2003). 거버넌스 패러다임과 행정학 교수학습 방법 : Cooperative Learning(CL)의 적용. **한국행정학회학술대회 발표논문집**.
- 이종재, 이차영, 김용, 송경오(2012). **한국교육행정론**. 파주 : 교육과학사.
- 주삼환, 신재흡(2006). **학교경영의 이론과 실제**. 학지사.
- 주철안(2000). 지식 기반사회에서의 교육행정조직 재구조화에 관한 연구. **교육행정학연구**. 18(2). 347-374.
- 진동섭, 이윤식, 김재웅(2012). **교육행정 및 학교경영의 이해**. 파주 : 교육과학사.
- 천세영, 이삼경, 방인자(2013). 한국교육행정학의 내용 체계. **교육연구논총** 34(1), 25-41.
- 최준렬(2001). 한국에서의 지식 기반 사회를 위한 교원보수체제 개선. **교육행정학연구** 19(3), 1-19.
- Culbertson, H. M.(ed.) (1996). *International public relations: a comparative analysis*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Hoyle, E. (1985). *The Role of Teacher*. 안상원 역(1990). **교사의 역할**. 서울 : 배영사.
- University Council for Educational Administration(1992). *Essential knowledge for school leaders: A proposal to map the knowledge base of educational administration*. Unpublished proposal.

토론

“교장 자격연수 및 현직교육 과정에서 교육행정학 교육의
분석 및 발전 과제”에 대한 토론

전제상(공주교대)

I

2014년은 그야말로 다사다난한 시간으로 기억될 것이다. 주지하시다시피 세월호 사건으로 우리 사회의 고속 성장과 발전의 이면을 낱알이 경험하면서 자성과 성찰을 통한 새로운 관점에서의 접근이 필요함을 느끼게 하였다. 교육 분야도 예외가 아니며, 교육행정학에 관한 새로운 패러다임을 요청하고 있음을 확인하게 되었으며, 교장 자격연수 및 현직교육도 마찬가지라고 생각된다. 이와 같은 시대적 흐름에 비취볼 때 오늘의 교장 자격연수 및 현직교육에 관한 자기 성찰을 통한 미래의 방향을 조망하는 것은 매우 적절성을 가진다고 할 수 있다.

평소 교장 자격연수 및 현직교육을 비롯한 교사교육 분야의 전문가로 이에 관한 넓은 혜안을 가지시고 진단 및 분석을 통한 대안을 제시하고 계신 김도기 교수님의 발제에 토론을 맡게 된 것을 영광으로 생각합니다. 김교수님은 교장 자격연수 및 현직교육을 크게 한국 교육행정학의 지식 기반과 내용 체계와 학교장 자격연수 및 현직연수 교육프로그램의 현황과 교육내용 분석과 이의 발전과제의 3부분으로 구분하여 날카롭게 명료하게 안내하고 계십니다. 우선적으로 한국 교육행정학의 지식 기반과 내용 체계에서는 교육행정학의 지식 기반과 교육행정학의 교육내용 체계, 교육행정학 지식 기반과 교육내용의 특징을 일목요원하게 정리하여 사고의 틀을 정제하는데 큰 도움이 되었습니다. 둘째로는 학교장 자격연수 및 현직연수 교육프로그램의 현황과 교육내용 분석을 학교장 자격연수 및 현직연수 교육프로그램의 현황과 교육내용으로 상세하게 분석하여 이에 관한 현실적 이해를 구체화할 수 있었습니다. 마지막으로 학교장 자격연수 및 현직연수 교육프로그램에서 교육행정 교육의 발전 과제에 대해 시대적 흐름을 반영한 학교경영 관련 교육내용 발굴 및 심화, 학교 교육과정 운영 개선을 위한 교육내용 발굴 및 심화, 교육행정의 실제와 문제 해결을 위한 교육방법 개선의 3가지 관점에 미래 개선방향

을 심층적으로 안내함으로써 앞으로 어떠한 방향을 나아가야 하는 지에 관한 논의의 지평을 충실하게 제시하였습니다. 저는 김교수님의 발제문에 대체적으로 동의하면서도 부분적으로는 추후 논의와 검증이 필요한 것에 대하여 말씀드리고자 합니다. 특히, 김교수님의 발제문은 학교장의 직무와 역할, 그리고 학교장의 직무수행에 관한 연수의 범위와 한계는 어디까지로 설정하는 것이 타당한가 하는 의문점이 들었습니다.

II

김교수님의 발제문을 읽으면서 국가 수준과 지방수준에서 학교장의 질 관리의 중요성을 새삼 느끼게 하였습니다. 학교장 자격연수는 교장의 자격을 취득하도록 하기 위해 실시하는 연수를 말합니다. 교원의 질 관리는 교원의 질을 일정 수준으로 유지되도록 제도적 장치에 의해 관리되는 것을 의미합니다. 교원의 질이 관리되어야 하는 이유는 교원이면 누구든지 일정 수준의 질을 담보해야 학생에 대한 교원의 책무를 제대로 실천할 수 있기 때문입니다. 교원의 질 관리는 학생의 학업성취와 학교 교육력 달성에 결정적인 영향을 미친다는 점에서 교원 개인의 문제로 다룰 것이 아니라 국가 차원의 시스템에 의해 운영되어야 할 당위성을 갖습니다. 이러한 당위성을 법적으로 구체화하여 제시한 것이 학교장의 역할과 관련한 법적 지위에 관한 것들이 존재하고 있습니다.

주지하다시피, 학교장의 법적 지위에 관해서는 초·중등교육법 제20조의 제1항에 의하면 교장은 교무를 통할하고, 소속 교직원을 지도·감독하고, 학생을 교육한다고 규정하고 있으므로, 학교장은 교무통할자, 교직원 지도·감독자, 학생교육자로서의 지위를 갖습니다. 또한 교육기본법 제16조 제2항은 학교의 장은 법령이 정하는 바에 의하여 학습자를 선정·교육하고 학습자의 학습성과 등 교육의 과정을 기록·관리한다고 명문화되어 있어, 학교장은 교직원을 지도 감독하고 교무운영을 하며 교육과정을 기록·관리하는 교육관리자로서의 지위와 역할을 수행하도록 하고 있습니다.

학교장은 일차적으로 교육활동의 전문적 영역에 대한 관리자로서 교육행정의 일반 관리 원칙 이외에 고유 직무의 범위를 인정받아야 하며, 전문적인 판단과 결정을 요하는 영역에 있어서 그 재량권을 인정받아야 하는 교육전문가로서의 지위와 역할을 동시에 수행해야 합니다. 그리고 학교장은 법적으로 학교교육의 관리자로서 규정되어 있지만 학교운영위원회 등 심의·의결 체제가 도입됨에 따라 학교구성원간의 의견과 이해를 조정하는 인간관계자로서의 지위와 역할을 갖습니다. 아울러 학교장은 학교단위의 자율화 정책이 추진되면서 학교운영의 환경과 실정에 맞는 학칙 및 학교경영계획과 아울러 학교운영을 위한 조직 및 재정 등 법으로서 권한 위임 사항을 책임있게 수행함으로써 학

교문화를 혁신하고 학교의 성과를 제고하는 학교혁신가로서의 지위와 역할을 수행해야 합니다.

이상과 같은 학교장의 직무수행과 관련한 역할에 비춰보면, 학교장이란 명칭에 부여되는 자격의 의미는 무엇을 의미하는 지에 관한 심사숙고가 필요하다고 생각됩니다. 자격의 사전적 정의는 일정한 신분이나 지위를 가지거나 어떤 역할이나 행동을 하는데 필요한 조건 또는 능력을 의미합니다. 학교조직에 있어서 학교장의 직무수행에 관한 역할이 정리되면, 이에 포함되는 구체적인 기준을 설정하고 각각의 기준에 내재된 지표들을 설정하는 작업이 뒤따르게 됩니다. 이러한 학교장 자격을 취득하기 위한 평가요소와 기준들은 교장의 직무를 제대로 수행하게 하는데 있어서 어느 것을 강조하느냐 하는 것은 그 국가·사회적 특성 등에 따라 서로 다른 다양한 요소들이 채택될 수 있기 때문입니다.

III

김교수님은 발제문 서문에서 다음과 같은 글로 학교장 자격 연수의 한계와 문제점을 지적하였는데, 전적으로 동감합니다.

“전통적으로 학교장의 리더십, 교육조직이론 및 학교경영론과 같은 교육내용들을 기반으로 하여 운영되어 왔던 학교장 관련 연수에서 교육행정학의 내용이 다른 것으로 대체되거나 그 비중이 줄어드는 것은 어쩌면 교육행정학 교육의 ‘위기’로 여겨질 수도 있는 현실이다. 더 안타까운 것은, 학교장 관련 연수과정에서 학교조직과 학교경영에 관련된 주제는 여전히 많은 비중을 차지하고 있지만, 연수의 세부적인 내용을 살펴보면 교육조직이 아닌 경영학이나 행정학의 관점에서 다뤄지고 있다는 사실이다. 이와 같은 양상은 학계 간 ‘융합’을 강조하는 최근의 경향이 반영된 것으로 볼 수도 있으며, 연수과정에 있어 교양과정의 비중이 늘어난 것으로 볼 수도 있고, 연수 담당자 및 연수생들의 의견이 반영된 경향으로도 볼 수 있을 것이다. 하지만, 다른 각도에서 살펴보면 기존 교육행정학의 교육내용 요소들이 학교장 연수 기획 담당자들의 이목을 집중시킬 수 없을 정도로 학교 현실과 교육 현장의 맥락을 제대로 반영하지 못하고 있기 때문인 것으로 해석할 수도 있다.”

저는 아직도 우리 교직사회가 학교장의 자격연수 취득과 관련한 교장의 핵심역량 도출에 대한 사회적 합의가 미진한 것에 기인하고 있다고 생각합니다. 이제는 학교장의 직무수행과 관련한 핵심역량에 대한 합의를 전제로 자격연수가 이루어져 함을 시사하는 것이라고 생각합니다. 이러한 관점은 교육행정학의 지식 기반과 내용 체계는 발제자의 고민이 심도있게 반영된 것이라고 생각합니다. 그렇지만 발제자의 교육행정학 교육내용 체계는 교직사회의 합의와 지지를 기반으로 하는가에 대해서는 의문이 듭니다. 예를 들면, 미국 ISLLC(Interstate School Leader Licensure Consortium) 기준 설정과 같이 우리

나라도 국가수준의 학교장 직무수행을 위한 핵심역량을 우선적으로 도출하는 합의가 전제되어야 합니다.

우리나라의 학교장 직무수행에 관한 핵심역량이 교직사회가 합의하여 개발된다면, 이에 비추어 학교장의 자격 취득을 위한 연수내용과 프로그램이 제시될 수 있을 것입니다. 물론 지금의 학교장 직무연수는 일정 부분을 이와 같은 프로세스를 거치고 있지만, 공식적인 절차와 논의, 협의 등을 기반으로 전적으로 공유하지 못하고 있다고 생각됩니다. 그 대표적인 것인 교장 자격연수 기간 및 시간이 1969년 이후 지금까지 제 각각이라는 점이 이를 반증하고 있습니다. 상징적인 것으로는 2008년 50일 이상, 360시간 이상에서 25일 이상 180시간 이상으로 절반으로 급격하게(?) 단축되었다는 사실이 교장 자격에 관한 이해와 논의, 그리고 사회적 합의가 미진하여 시대적 상황마다 정책적 결정의 산물로 나타난 것이 아닌가 하는 생각이 듭니다. 김교수님도 교육행정학의 지식기반에 근거한 교장 자격연수가 진행되어야 한다고 강조하고 있는 데, 이에 관하여 국가수준에서 교장직무수행기준에 관한 연구를 진행하고 이를 교직사회의 표준 모델로 활용하는 것이 요구됩니다.

그렇다면, 여기에서 학교장의 교과영역 및 이수시간의 배당비율이 적절한가?, 학교장의 연수 주관별 기관은 합리적인가?, 학교장 자경연수의 영역별 시간 배정(기본소양, 역량영역, 전문영역)은 바람직한가? 아울러 기본소양과 역량 영역, 전문영역의 프로그램은 타당한가? 이상과 같은 학교장 자격연수에 관한 각종 근본적인 의문에 적절하게 답할 수 있을 때 자격연수 내용의 충실성과 합리성 등을 담보할 수 있다고 생각합니다.

끝으로, 현재 학교장 자격연수는 경력 위주의 교원승진체제의 일환으로 운영되고 있으며, 이러한 승진체제에 의한 자격연수는 교장임용 직전의 최종단계에서 진행함으로써 급격한 교육환경 변화에 대응하고 적응하는데 뒤떨어진다는 비판을 받고 있습니다. 학교장의 법적 지위와 역할 수행에 요구되는 자격연수의 부적합성 및 미흡성 등이 교장의 전문직적 자질과 역할, 그리고 법적 지위 수행에 걸맞는 능력을 객관적으로 검증할 수 있는 방안으로 선 자격취득 후 임용하는 방식으로 전환하는 것에 대한 검토가 요청된다고 생각합니다. 이에 관한 발제자의 견해는 어떠한지 여쭙고자 합니다. 오늘 평소 존경하는 김교수님의 교장 자격연수 및 현직교육에 관한 발제문은 이에 관한 인식의 지평을 넓히는데 크게 일조하였음에 대해 깊이 감사드립니다.

토론

“교장 자격연수 및 현직교육 과정에서 교육행정학 교육의
분석 및 발전 과제”에 대한 토론

김희규(신라대)

우리나라 학교 현실에서 볼 때 학교장의 역할은 학교 운영 전반에 지대한 영향을 미치고 있다. 이에 교장 임용대상자가 어떤 내용으로 사전교육을 이수하고 교장으로 임용되는지는 매우 중요한 사안이다. 이것은 단지 교장 임용 당사자의 관심뿐만 아니라 단위학교, 대학, 교육행정기관 등 모두의 관심사이다. 더구나 학교장은 학교행정이로서 요구되는 직무를 수행하기 위해서는 교육행정의 속성과 내용 이해가 충분히 뒷받침되어야 한다. 이런 관점에서 교육행정학의 내용체계와 교장의 연수과정 내용과의 비교 분석은 교육행정학의 내용 체계를 또 다른 시각에서 검토해 볼 수 있는 계기가 될 것이다.

더구나 그 동안 호황기였던 교육행정학 교육이 이제는 옛 말로 여겨지고 있다. 구체적으로 대학과 대학원 과정에서 수강 신청자의 감소와 교육행정전공 지원자 감소, 교원 자격 및 현직연수에서의 과목개설 비율 축소, 시수 및 내용 감축 등을 예로 들 수 있을 것이다.

이러한 교육행정학 교육의 위기 상황은 이번 학술대회를 통해 기회 전환의 계기가 될 수 있으며, 특히 교장 자격연수 및 현직교육 과정에서 교육행정학 교육의 분석 및 발전 과제를 문제 인식에 기초하여 체계적으로 분석하신 김도기 교수님께 감사를 드립니다.

발표자는 그 동안 블루오션으로 지목되는 교육행정학의 교육내용이 시대적 요구 사항을 잘 반영하고 있는지, 학교 변화를 유도하는 데 어느 정도 적합한지를 지적한 것으로 보인다.

구체적으로, 우리나라 교장 자격연수 및 현직연수 교육프로그램의 현황과 교육내용 분석을 통해 학교장 연수과정에서 다루지고 있는 교육행정학 교육을 분석하고 발전 방향을 제시하였다. 또한 교육행정학 교육의 발전을 위해 1) 교육행정연구자들의 교육행정학 교육내용과 방법에 대한 관심 제고, 2) 현장 교육행정가들의 참여, 3) 교장 양성과정의 근본적인 검토를 제안하였다. 김교수님의 분석과 제안 사항에 전적으로 공감하며 지면상의 한계로 여겨지는 몇 가지의 견해를 제시하고자한다.

1. 교육행정학의 블루오션 탐색에 대한 노력 강화

교육행정학 연구 및 교육의 위기론은 표면적으로 가시화되고 있다. 특히 정보화 및 기술화로 인한 인문사회계열 인력에 대한 사회적 수요의 전반적인 감소 추세와 세분화되어 가는 사회적 수용에 대한 탄력적인 대응 실패, 그리고 Post-modernism 시대에 부합하는 학문적 대응의 미숙 등으로 어려움에 처해 있다. 일부 학술지 및 학회 발표를 통해 학문적 정체성 회복을 위한 담론이 제기되어 왔지만 사회적 이슈에 대한 처방은 공론 수준에 머물고 있는 현실이다. 이에 교육행정학 연구의 학문지도를 도출하고 미래적 관점에서 교육행정학 분야의 블루오션을 탐색·논의하는 장이 필요하다. 교육행정학 연구의 역사적 연원에 대해 고찰하고, 현재적 관점에서 연구의 경향을 분석하여 교육행정학 연구 및 교육의 블루오션이기도 한 고등교육 분야, 학교혁신 및 혁신리더십 분야, 진로 진학컨설팅 등의 교육행정학 연구의 학문지도(신현석, 2014)를 창출해야 할 것이다.

2. 기타 교육학 세부전공 학문분야와의 연대와 교류 확대

교육행정학의 종합 학문성으로 인한 정체성의 상실은 가속화되고 있다. 하지만, 교육행정학의 존재 가치는 다학문적 특성에서 찾아야 할 것이다. 다학문적 특성은 다양한 학문과의 밀접한 연대와 교류를 필요로 하기에 교육사회학, 교육심리 및 철학, 교육과정 등 다학문간의 전략적 연대가 필요한 시점에 있다.

교육행정학은 다양한 학문을 아우르는 범학문적 연구, 즉 학문의 통섭(consilience)에 관심을 기울여야 한다. 지식기반사회에서 협력적 창조성이 중요하듯이 교육행정 관련 학술활동과 연구방법은 사회과학, 자연과학, 인문과학 모두를 포괄하는 협동적 시각에 기반을 두어야 한다. 이를 위해서는 교육학의 하위 학문영역과 연구관심 주제에 상응하는 여타 학문분야에 대한 충분한 정보공유와 교류활동이 선행되어야 한다(박선형, 2010). 더구나 학교 현장에서의 교육활동은 특정 영역에 치우치는 것이 아니라 전반의 업무와 관련된 다양한 분야들과 밀접하게 관련되어 있기에 더욱 학문의 교류가 요구되어진다. 또한 응용실천학문으로서의 교과목 개발에 대한 실천적 노력도 병행되어야 할 것이다.

3. 교육행정가의 임용 및 연수 기준의 재검토

21세기가 요구하는 유연한 가치와 리더십을 발휘할 수 있는 인재의 발굴이 이루어질 수 있도록 교육행정가의 임용 및 연수 기준을 재검토해야 할 것이다. 더구나 교육행정가의 별도 양성과정이 없기에 임용과 연수체제는 더욱 중요하다. 단지 교육행정학의 교육 내용이 교육행정가의 연수 프로그램에 반영되는 비율이 다소 낮아지는 것을 근거로 제시할 수도 있지만, 교육행정가의 인력 공급을 담당한 학계와 대학, 나아가 교육행정기관은 시대적 정합성을 확보할 수 있는 교육행정학 전공의 개발과 실천적 능력을 갖춘 인재양성, 임용, 그리고 연수를 위한 자구적 노력이 요구되어진다.

4. 학교조직 실재를 반영한 교육행정학의 내용 구성

교육행정학이론이 학교에 적용되기 위해서는 내용적 적용성을 검토할 필요가 있다. 일반적으로 경영학이나 일반 행정학이 지향하는 조직의 능률성과 효과성 이외에 교육의 맥락을 반영하는 특수성이 고려되어야 한다는 점이다. 이를 위해서는 교육행정의 주요 이론들이 어떻게 교육조직에 적용되면서 조직실제에 영향을 주고 있는지에 대한 포괄적인 이해를 가질 필요성이 있다. 더구나 교육행정학의 내용적 체계가 현재보다 발전하기 위해서 교육내용, 학생, 학교시설과 같은 학생의 수업환경에 관련된 내용이 좀 더 비중 있게 연구되고 교과서에 포함될 필요가 있다. 또한 교과서에 불필요하게 많이 들어간 주제는 비중을 줄이거나, 균형을 맞추며 현장성 있게 다루어질 필요가 있을 것이다(천세영, 2013).

5. 시대적 요구를 반영한 학교행정가 연수과정의 과학화 및 표준화 필요

교육행정학의 교육 내용과 교장의 연수과정 내용의 관련성 분석에서는 비교 준거의 정당성 확보에 한계가 존재하고 있다. 비록 교장 연수과정체계 내에 교육행정학의 영역 또는 내용의 반영률이 다소 감소되었다 해서 교육행정학의 현실 반영과 시대적 요구를 적극적으로 반영하지 않았다고 볼 수 있는지 명료한 판단에는 어려움이 따를 수밖에 없다.

교육행정학의 적용 또는 내용의 감소는 시대적 요구를 적극적으로 반영하지 못한 것

도 있지만, 그 일면에는 취업상의 한계, 교장 및 교감, 교육전문직의 선호도 저하, 근무평정 및 경력위주의 승진제도, 교원연수 기간 및 시간 단축 등 외적 요인의 영향도 일조한 것으로 판단된다. 또한 연수담당자의 연수과정 기획 및 프로그램 편성의 전문성도 간접 요인이 될 수 있기에 시대적 요구를 반영한 역량중심의 학교행정이 연수과정의 과학화 및 표준화가 요구되는 바이다.

끝으로 우리나라 교육행정학 교육과 교장의 연수과정을 재조명하고 성찰할 수 있는 기회를 주신 김도기 교수님께 존경과 감사를 드립니다.

참고문헌

- 박선형(2010). 교육행정학의 학문적 발전을 위한 예비적 논의. 교육발전연구 26(1), 49-71.
- 신현석 외(2014). 교육행정학 연구의 학문지도: 한국교육행정학의 블루오션 탐색. 한국교육학연구 20(2), 35-77.
- 천세영 외(2013). 한국교육행정학의 내용 체계. 교육연구논총 34(1), 25-41.

제42대 한국교육행정학회 임원

가. 회장단

회 장 : 박세훈(전북대학교)
 부 회 장 : 김성열(경남대학교)
 감 사 : 김민조(청주교대), 주영호(동국대)

나. 이사회

〈당연직 위원 33명〉

김영식	신극범	김윤태	김재범	신철순	정태범	김명한
남정걸	이형행	강영삼	윤정일	신중식	곽영우	최희선
한경수	김신복	주삼환	이종재	서정화	노종희	강무섭
강인수	정진환	박종렬	정영수	김명수	신재철	송광용
임연기	허병기	이윤식	박세훈	김성열		

〈선임직 위원 47명〉

강경석(인하대)	고 전(제주대)	김경희(성신여대)	김남순(조선대)	김도기(교원대)
김민희(대구대)	김병주(영남대)	김병찬(경희대)	김수영(강릉영동대)	김이경(중앙대)
김인희(교원대)	김재웅(서강대)	김혜숙(연세대)	김홍주(KEDI)	김희규(신라대)
나민주(충북대)	박남기(광주교대)	박선형(동국대)	박영숙(KEDI)	반상진(전북대)
송경오(조선대)	송기창(숙명여대)	신상명(경북대)	신재흡(한성대)	신정철(서울대)
신현석(고려대)	엄상현(단국대)	우명숙(교원대)	유현숙(KEDI)	유평수(전주대)
염민호(전남대)	이일용(중앙대)	임천순(세종대)	전제상(공주교대)	정기오(교원대)
정성수(대구교대)	정수현(서울교대)	정일환(대구기톨릭대)	정제영(이화여대)	정희욱(목포대)
조동섭(경인교대)	주철안(부산대)	진동섭(서울대)	천세영(충남대)	최준렬(공주대)
홍창남(부산대)	한유경(이화여대)			(가나다 순)

다. 분과위원회 구성

분과	위원장	부위원장	위원
기획·홍보 위원회	김병주 (영남대)	김 용 (청주교대)	김민희(대구대), 김순남(KEDI), 남수경(강원대), 박상완(부산교대), 박진형(영산대), 이차영(한서대), 장수명(교원대), 차성현(KEDI), 한신일(성균관대)
학술위원회	주철안 (부산대)	김병찬 (경희대)	김갑성(교원대), 김민조(청주교대), 박소영(숙명여대), 백정하(대교협), 변기용(고려대), 이덕난(국회입법조사처), 이태상(상지대), 하봉운(경기대)
편집위원회	신현석 (고려대)	정성수 (대구교대)	김용련(외대), 남수경(강원대), 박균열(KEDI), 박수정(충남대), 염민호(전남대), 오세희(인제대), 이수정(단국대), 정동욱(서울대), 조석훈(가천대)
국제학술 위원회	신정철 (서울대)	송경오 (조선대)	고장완(성균관대), 고전(제주대), 김달효(동아대), 박애리(숭실대), 박주호(한양대), 양성관(건국대), 엄문영(KEDI), 오범호(경남대), 주현준(대구교대)
학회발전 위원회	김이경 (중앙대)	정제영 (이화여대)	강일영(오송중), 김원태(군산교육청), 김용련(외대), 나민주(충북대), 유길환(진주교대), 정수현(서울교대), 조동범(부경대), 최준렬(공주대)
규정위원회	조동섭 (경인교대)	박선형 (동국대)	김수영(강릉영동대), 김숙이(충북대지방교육연구센터), 김현진(국민대), 손희권(명지대), 이명주(공주교대), 정희옥(목포대), 황준성(KEDI)
재정·기금 위원회	신상명 (경북대)	전제상 (공주교대)	김도기(교원대), 김성기(협성대), 김왕준(경인교대), 우명숙(교원대), 이승일(전북교육청), 이원근(대교협)
학술편찬 위원회	정일환 (대구카톨릭대)	이일용 (중앙대)	노종희(전 한양대), 서정화(전 홍익대), 임천순(세종대), 김명수(전 교원대), 박재윤(KEDI), 박종렬(전 경북대), 정영수(전 충북대)
윤리위원회	반상진 (전북대)	홍창남 (부산대)	김순남(KEDI), 김희규(신라대), 오현석(서울대), 윤홍주(춘천교대), 이석열(남서울대), 조홍순(광주여대)
정책연구 위원회	김경희 (성신여대)	우명숙 (교원대)	박인심(서울여대), 박호근(한체대), 송선영(대교협), 신인수(전주대), 유현숙(KEDI), 이병환(순천대), 장덕호(상명대), 채재은(가천대), 최정윤(KEDI)
부회장선출 위원회	신재흡 (한성대)	유평수 (전주대)	권동택(교원대), 박종필(전주교대), 배상훈(성균관대), 신봉섭(나사렛대), 이인희(제주대), 장환영(동국대)
소석논문상 위원회	정태범 (전 교원대)	강영삼 (전 국민대)	강무섭(강남대), 노종희(전 한양대), 강인수(수원대), 신중식(전 국민대), 이종재(전 서울대), 주삼환(전 충남대), 박선형(동국대)

라. 사무국(010 - 7544 - 1137)

사무국장: 정재균(전북교육정책연구소 011-721-9257)

총무간사: 정석우(전북대학교 010-7544-1137)

편집간사: 김진미(고려대학교 010-4713-6843)