

<목차>

[세션 2-URL2]

신진연구자

▣ 활동이론의 학문적 토대와 개념 및 교육행정학 분야에서의 적용방안 탐색 · 1
발표: 채윤정(동국대학교 강사)

▣ 학업탄력성 그 이후: 저소득층 명문대생은 대학에서 무엇을 경험하는가? .. 21
발표: 최예슬(서울대학교 객원연구원)

▣ 학교장 스트레스에 관한 연구: 원인과 대처를 중심으로 39
발표: 황재운(서울대학교 강사)

활동이론의 학문적 토대와 개념 및 교육행정학 분야에서 적용방안 탐색

채운정(동국대학교 강사)

I. 서론

학문의 발달은 시대의 흐름을 반영한다. 교육행정 또한 교육 체제와 운영 활동의 성공적인 실행을 위해서 시대 상황과 함께 교육 수요자의 다양한 요구를 충실하게 반영해야 한다(박선형, 2010). 최근 교육행정학 분야는 연구주제가 다양해지고 영역이 확대되었을 뿐만 아니라 시대의 흐름을 반영하고 있다. 연구방법에 있어서도 양적연구와 문헌연구가 주류를 이루고 있기는 하지만 질적연구 또한 증가하고 있는 추세이다(김병찬, 유경훈, 2017; 신현석, 주영호, 정수현, 2014).

교육행정학에서 질적연구는 교육정책과 교육조직의 관계가 점점 더 복잡하게 얽히게 됨에 따라 교육 이해당사자, 교육정책, 환경 간의 상호작용이 이루어지는 과정을 좀 더 명확하게 이해하기 위해 필요하다. 김병찬(2010)은 질적연구 방법이 교육행정 현상에 대한 종합적이고 총체적인 접근이라는 입장에서 적합하다고 보았으며 교육행정학의 실제중심적 성향에 적합한 방법이라고 주장하였다. 따라서 교육행정 분야의 질적연구는 교육현장에 실제로 존재하는 다양한 요인들을 발견하고 예측 가능한 사례들을 축적할 수 있을 뿐만 아니라 정책실행을 역동적인 과정으로 이해할 수 있다는 점에서 교육행정학 연구의 지식기반 확대에 유용하다고 할 수 있다(신현석, 주영호, 정수현, 2014).

교육행정학 분야에서의 질적연구 경향은 교육행정 과업의 구조화 과정, 교육조직 변화과정, 학교교육의 사회·정치적 맥락 등 Everhart(1988)의 구분을 인용하여 설명할 수 있다. 교육행정 과업의 구조화 연구는 교육조직 내 조직 구성원들의 상호작용에 초점을 두고, 교육조직 변화 과정 연구는 교육개혁 수행과정에서 개혁의 진행, 개혁에 대한 저항, 촉진자로서 행정기관의 역할 등에 대한 탐구에 집중한다. 마지막으로 학교교육의 사회문화적 맥락에 관한 연구는 교육현상을 사회문화적 맥락에서 이해하고자 하며 교육과정 운영에서 나타나는 갈등과 역동성에 주목하고 있다(김병찬, 2010).

이와 같이 교육행정학에서 질적연구의 필요성과 유용성에 대한 인식이 확대됨에 따라 다양한

연구 패러다임이 등장하기 시작했다. 신현석(2017)은 적절한 맥락에서 타당성을 가질 수 있는 이론으로 중범위 이론을 주장한 바 있으며, 신현석, 홍지오, 윤혜원(2019)은 교육현상이 갖고 있는 특수성을 반영하고 교육 현상의 역동적 본질을 포함한 교육행정 전체를 조망할 수 있는 복잡계 이론의 적용 가능성을 제시하였다. 한편, 변기용(2018, 2020)은 교육현장에서 나타나는 현상을 통해 교육행정 현실을 설명할 수 있는 개념을 도출하는 귀납적 방법으로 근거이론을 제안하였다. 이러한 연구 패러다임에 더해 교육행정 현상의 맥락과 모순을 극복하는 과정을 이해하기 위한 연구방법으로 활동이론의 적용을 검토해 볼 수 있다.

활동은 인간의 삶을 구성한다. 인간은 활동을 통해 자신의 기량과 성격, 자의식을 개발할 뿐만 아니라 모순을 해결함으로써 사회적 여건을 변화시키고 새로운 문화적 인공물을 산출하여 그 삶의 새로운 형태를 창조한다. 이런 관점에서 활동이론은 실제 사회활동 내에서의 발달과정을 분석하고자 하는 목적을 가진다(Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009).

활동이론은 1930년대 초 Vygotsky의 매개활동의 아이디어에서 시작되었다. Vygotsky의 아이디어는 주제, 대상, 매개물의 삼각구조로 표현되었는데 이는 Leont'ev에 의해 구체화 되었다. Leont'ev는 활동의 구조를 활동과 행위, 동작으로 위계화하고 집단활동을 강조한 활동체제 모형을 제시함으로써 활동의 개념을 정교화하였다. 이후 Engeström이 이러한 논의들을 시각화·구조화하여 2세대 활동이론의 모형으로 나타내었다(Engeström, 2001; 전우용, 홍용희, 2018; 진선미, 강인에 2018). 이후 Engeström(2001)은 활동체제를 확장하여 활동체제 간의 관계와 상호작용을 설명할 수 있는 3세대 활동이론의 모형을 제시했다. 또한 확장학습이론을 통해 확장학습 과정을 설명하면서 모순과 확장학습 주기 등의 개념을 제시했다(Engeström, 2014; 채운정, 박선행, 2021).

국내에서 활동이론은 주로 교육과정, 교수학습 상황에서의 실천적 상호작용을 분석하는 틀로 적용되었다(김연경, 2016). 활동이론의 선행연구들은 복잡한 현상을 활동체제의 구성요소, 매개물 및 이들의 상호작용을 분석하고, 주체가 목표를 달성하기 위해 수행하는 활동과 도구 활용의 과정에 대한 분석, 사회문화적 맥락 속에서 구성원들의 참여와 매개물의 활용을 강조한다(진선미, 강인에, 2017). 국내 활동이론의 연구동향을 구체적으로 살펴보면 2000년대 초반에 활동이론이 국내에 소개된 이후 최근 들어 국내 교육학 영역에서 활동이론에 대한 관심이 증가하고 있다는 사실을 알 수 있다¹⁾. 이들은 주로 HRD·평생교육, 교과교육 및 기타 교육학, 교사교육 등의 연구에서 실천적 상호작용을 분석하는 틀로 자리매김하고 있다(구유정, 황정산, 이진희, 2021). 그러나 교육행정학 분야에서는 아직 활동이론에 대한 관심이 적어 교육행정학 연구에 활동이론이 활용된 사례는 채운정, 박선행(2021)의 분산적 지도성 실행에 관해 활동이론을 분석틀로 활용한 연구가 유일하다.

1) 국내의 교육학 영역에서 활동이론의 연구빈도는 2003년에 1편, 2007년에 3편이 게재된 이후 2013~2014년에 6편, 2018~2019년에 6편이 게재되는 등 그 빈도가 점차 증가하고 있다(구유정, 황정산, 이진희, 2021).

활동이론은 조직에서 인간의 활동과 환경 간의 상호작용을 구명하는데 유용할 뿐만 아니라 직관적으로 구현된 활동체제의 구조를 통해 조직의 복잡한 상호작용을 체계적으로 분석할 수 있다는 장점을 가진다(Chapman, 2017: 50; 채운정, 박선형, 2021: 재인용). 따라서 교육행정학 분야에서 교육행정 과업의 구조화 과정, 교육조직 변화과정, 학교교육의 사회·정치적 맥락 등을 연구하기 위한 분석틀로 활동이론이 유용할 것이라 기대할 수 있다. 예컨대 활동체제의 구조를 통해 교육행정 과업을 구조화하는데 조직구성원들이 어떤 요소들과 상호작용하는지를 파악할 수 있고, 교육조직의 변화과정에서 나타나는 모순을 규명하고 이를 해결하는 과정을 확장학습 이론을 통해 분석할 수 있을 것이다. 또한 학교교육의 다양한 활동체제가 사회·정치적인 맥락에서 어떻게 상호작용하는지 3세대 활동이론을 통해 구체적으로 드러낼 수 있을 것이다.

이와 같이 활동이론은 교육행정의 현실을 구명하고자 할 때 교육현장의 다양한 현상들을 분석하는 데 유용한 분석틀로 작용할 수 있을 것이다. 따라서 본 연구는 활동이론의 학문적 토대와 그 개념에 대해 소개하고 교육행정학 분야에서 활동이론의 적용방안을 탐색해보고자 한다.

II. 활동이론의 이론적 토대와 개념

1. 활동이론의 사상적 배경

활동이론은 인간의 학습이 사회문화적 과정이라는 Vygotsky의 독특한 이론에 기초한다(Engeström, 2001; 박형민, 2019; 윤창국, 박상옥, 2012). 기존의 인지학습 모델은 인지행위의 주체와 환경 간의 상호작용을 인정하지 않았던 반면, Vygotsky는 문화적 매개개념을 통해 주체가 환경에 대한 상호작용의 수단으로 인공물을 활용하여 객체 지향적인 활동을 한다고 주장하였다(Russell, 2002). 이후 Vygotsky의 제자인 Leont'ev는 집단적 활동체제를 제시하고 활동구조를 위계화하였고, 이후 Engeström이 이를 활동체제 모형으로 시각화하여 나타냈다.

Engeström은 활동이론의 사상적 토대를 기호학과 상징적 상호작용론, 마르크스주의로 제시하고 있다(박형민, 2019; 윤창국, 박상옥, 2012). 기호학에서 활동이론에 영향을 준 이론은 Peirce의 관점이다(Daniels, 2004; Engeström, 2001; 윤창국, 박상옥, 2012). Peirce는 기호가 단어, 이미지, 소리, 냄새, 행동, 물건 등의 형태를 가지고 있기는 하지만 인간이 의미를 부여할 때만 기호가 된다고 했다. 즉 상징과 대상은 항상 해석에 매개되고 인간활동에 의해 구성된다고 보는 것이다. 이는 활동이론에서 지식과 의미를 매개체로 인식할 수 있는 토대를 제공해주면서 도구의 개념을 언어와 기호까지 확장시켜 준다는 점에서 의미가 있다(윤창국, 박상옥, 2012). 활동이론은 집단의 사회적 활동에 의해 사회적 실체가 구성된다는 상징적 상호작용론의 개념에 많은 영향을 받아 발달

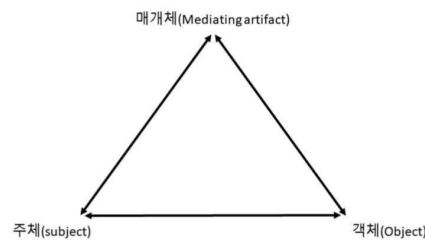
했다. 이는 상징이 사회적 합의와 공유를 통해 형성된 결과로 간주한다. 활동이론의 주요 개념인 주체와 객체 사이에서 매개체인 상징이 어떻게 작용하는지에 대한 시사점을 제공한다(Engeström, 1987, 윤창국, 박상옥, 2012). 마지막으로 마르크스주의도 활동이론의 발전에 기여한 사상적 토대라고 볼 수 있다. 마르크스주의는 변증법적 유물론이 그 토대가 되고 있는데 “인간의 의식이 존재를 규정하는 것이 아니라 사회적 존재가 의식을 결정한다.”고 하는 마르크스의 말에 의해 강조된다(윤창국, 박상옥, 2012 : 119). 이런 관점은 활동이론을 이루고 있는 활동, 모순, 분업 등과 같은 핵심개념들을 형성하는데 영향을 끼쳤다고 볼 수 있다.

활동이론의 사상적 토대가 되는 이론들은 각각 다른 측면에서 활동이론의 발전에 영향을 미쳤다. 기호학은 매개체의 개념을 물질을 넘어서 기호와 상징으로 확장시켜주는 역할을 하였고, 상징적 상호작용론은 사회적 산물로서 상징의 역할을 제시하여 인간 활동의 집단적 속성을 이해하는데 도움을 주었다. 마르크스주의는 활동이 가진 역동적이고 변혁적인 학습 개념의 형성에 기여함으로써 영향을 미쳤다고 볼 수 있다(윤창국, 박상옥, 2012; 채윤정, 2021).

2. 활동이론의 전개

가. 1세대 활동이론

활동이론은 문화적 매개개념을 제시한 Vygotsky의 아이디어에서 시작되었다. Vygotsky는 행동주의자들이 인간행동을 ‘자극-반응’의 형태로 규정한 것에 반해 문화적 매개개념을 통해 주체가 인공물을 사회문화환경에 대한 상호작용 수단으로 활용하는 객체 지향적 활동을 추구한다고 주장했다(Russell, 2002). Engeström은 Vygotsky의 문화적 매개개념을 활동이론의 시작이라고 보고 이를 [그림 1]과 같이 주체(subject), 객체(object), 매개체(mediating artifact)로 재구조화하여 1세대 활동이론으로 명명하였다(채윤정, 박선형, 2021).



[그림 1] 1세대 활동체제 모형

인간의 행동이 문화적 도구에 의해 매개된다는 Vygotsky의 관점은 데카르트의 개인과 사회 구조 사이의 분열을 극복했다는 점에서 혁명적이라고 할 수 있다(Engeström, 2001). 인간의 행동

속에 존재하는 매개체를 통해 인간과 동물의 활동이 구분된다. 인간 활동의 매개체가 되는 도구의 기능은 인간의 사회적 활동에 의해 결정된다. 따라서 도구의 사용은 단순한 행위의 목적에 대응하는 게 아니라 행위의 방향을 결정하는 지표가 된다. 매개체 개념을 제시한 1세대 활동이론은 매개체가 없이는 활동을 이해할 수 없음을 보여주고 있다(윤창국, 박상옥, 2012).

나. 2세대 활동이론

Vygotsky의 제자이자 동료인 Leont'ev는 위계화된 활동의 개념을 제안함으로써 정신의 진화를 규정하고자 했는데 이는 활동이론의 근본적인 토대로 작용했다(손민호 외 역, 2019; 채운정, 박선형, 2021). Leont'ev의 활동체제는 집단 활동, 사회적·물적 조건에 즉각적으로 반응하는 습관화된 행위인 동작(Operation)과 개인 행위의 구분을 통해 활동(Activity), 행위(Action), 동작(operation)으로 위계적인 성격을 가진다. [그림 2]와 같이 인간의 욕구와 욕망에서 비롯된 행동 형태를 활동(activity), 목표 지향적인 행동을 행위(Action), 사회적·물적 조건에 즉각적으로 반응하는 습관화된 행위를 동작(Operation)으로 설명할 수 있다. 여기에 더해 Leont'ev는 활동을 다른 활동과 구분할 수 있는 '활동'의 구체적인 방향을 제시하는 역할을 하는 것으로 객체(Object) 개념을 제안했다. 이것은 인간의 욕구가 객체와 결합할 때 활동으로 발현된다고 보는 관점으로 객체 지향성이 활동에 동기를 부여할 뿐만 아니라 활동에 대한 지시가 함축되어 있음을 의미한다(채운정, 박선형, 2021).



[그림 2] 인간활동의 3단계
구조(박형민, 2019: 593)

Leont'ev는 심리학적 관점에서 활동의 개념을 제시했기 때문에 활동의 분석단위를 개인에게 초점을 맞추었다. 그러나 개인이 혼자 활동을 한다고 해도 결국 그것이 사회문화적 경험에 따라 결정되기 때문에 활동 자체는 사회적이라고 할 수 있다(손민호 외 역, 2019; 채운정, 박선형, 2021).

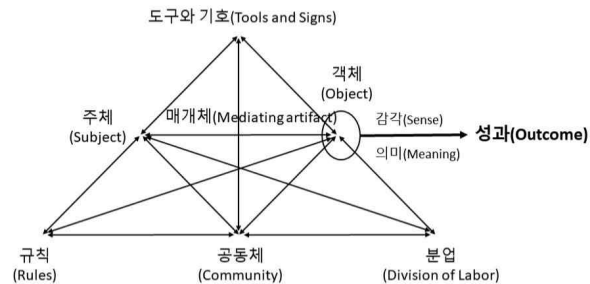
Leont'ev의 활동의 개념을 '고대의 집단 사냥' 활동에 대입하여 다음과 같이 설명할 수 있다. 사냥 활동은 식량이나 가축의 필요에 의한 활동이다. 그러나 물이꾼이 사냥감을 쫓는 행위는 사

냥감들을 놀라게 하고 사냥감을 동료들에게 보내는 것이 목표이다. 물이꾼의 행위만으로는 식량이나 가족의 필요를 충족시키지 않지만 물이꾼이 사냥감을 쫓는 행위, 사냥꾼들이 사냥감을 잡는 행위 등이 사냥 활동으로 조직되어 식량과 가족에 대한 욕구를 충족시키는 결과를 가져온다. 따라서 활동은 동기 지향적이라고 볼 수 있으며 행위는 단순한 목표 지향적인 과정이라고 할 수 있다.

행위는 그 자체로 의미를 가지지 못한다. 동일한 행위라도 다른 활동을 위한 것일 수도 있고 반대로 같은 활동이 다른 행위를 통해 실현되기도 한다. 동물을 쫓는 행위가 위험에서 벗어나고자 할 수도 있고 사냥꾼에게 동물의 위치를 알리고자 하는 의미가 되기도 하는 것이 전자라면 동물을 쫓는 행위와 동물을 향해 화살을 쏘는 것이 사냥을 통해 식량을 얻기 위한 활동을 위한 것으로 볼 수 있는 것이 후자이다. 이와 같이 활동과 행위는 서로 다른 위계이며 행위는 그것이 속한 활동의 사회적 맥락에 의해 의미를 가진다.

동작(Operation)은 행위가 실현되는 방법이다. 행위는 동작에 의해서 실현되고 동작은 활동의 조건에 의해 정해진다. 목표가 같더라도 조건이 변하면 행위가 이루어지는 동작 구조가 변한다. 사냥감을 쫓을 때 사냥개가 있다면 개에게 명령을 내림으로써 개가 쫓아 사냥감을 쫓겠지만, 사냥개가 없으면 인간이 혼자 큰 소리를 내기 위해 막대기를 부딪치거나 크게 소리를 지름으로써 사냥감을 쫓게 될 것이다. 이와 같이 동작은 조건에 따라 달라진다.

Engeström은 Leont'ev의 활동이론에 사회적, 집단적 요소를 추가하여 확장시켰다. 그는 이를 [그림 3]과 같이 시각화하여 2세대 활동이론으로 명명하였다.



[그림 3] 2세대 활동체제(Engeström, 2001 : 135)

Engeström(2001)에 의해서 확장된 활동체제 모형은 집단적인 요소를 표현하기 위한 개념들이 추가되었다. 규칙(Rule)은 주체와 공동체 구성원 사이를 중재하여 성공적인 공동체 생활을 유지하기 위해 구성원의 행동을 규제하는 것이다. 활동은 사회적 맥락 안에 존재하는데 여기에 작용하는 규칙에는 명시적인 법과 정책, 규정뿐만 아니라 암시적인 규범이나 사회적 기준도 포함된다. 공동체(Community)는 동일한 목적을 갖고 주체와 함께 활동에 참여하는 집단으로 공동체의 구성

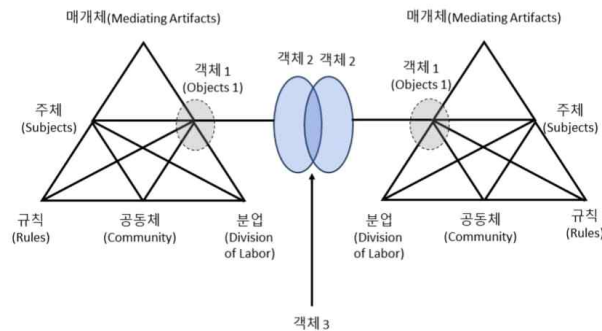
원들은 장소와 시간을 공유하며 개인은 규칙과 분업을 통해 하나의 공동체 구성원이 된다. 분업(Division of labour)이란 목적 달성을 위해 공동체 구성원이 수평적 혹은 수직적으로 역할을 분담하는 것을 의미한다. 수평적 역할분담이란 공동체 구성원 간의 책임과 과제에 대한 협의를 통해 역할을 분담하는 것을 의미하며 수직적 역할분담은 권위에 의해 역할이 분담되는 것을 말한다. 성과(Outcome)는 활동의 결과물로서 주체가 갖고 있는 목적의 객관적이고 이상적인 변화의 상태를 일컫는다(박형민, 2019; 윤창국, 박상옥, 2012; 진선미, 강인애, 2018).

2세대 활동이론은 개인 중심의 1세대 활동이론의 한계에서 벗어나 공동체의 복잡한 상호관계에 초점을 맞추었다는 점에서 활동체제의 패러다임을 크게 발전시켰다. 그러나 활동체제를 시각화시키지 못했고 활동체제 간의 상호작용이나 확장으로 발전하지 못했다는 한계를 가진다(Engeström, 2001; 윤창국, 박상옥 2012).

다. 3세대 활동이론

Engeström(2001)은 활동이론이 발전하면서 다양한 역사와 관점에 따라 활동체제의 다중 관점 및 상호작용의 네트워크를 이해하기 위한 개념적 도구를 개발해야 한다고 주장하였다. 그는 Russell(1997)의 활동 네트워크 개발과 Latour(1993)의 행위자 네트워크 개념을 토대로 확장된 활동체제의 모형을 제시하고 더 나아가 활동체제가 어떻게 변화하고 발달하는지에 대한 문제를 다루기 시작했다(Daniels, 2004; 박형민, 2019; 윤창국, 박상옥, 2012).

Engeström은 활동체제들 간의 소통을 통해 새로운 활동들이 생성 가능하다고 보고 상호작용하는 [그림 4]와 같이 3세대 활동체제 모형을 개발했다.



[그림 4] 3세대 활동이론에서 상호작용하는 두 개의 활동체제 모형(Engeström, 2001:136)

Engeström은 3세대 활동이론을 두 개 이상의 활동체제가 상호작용하는 모형으로 제시하였다. 이는 하나의 활동이 다른 활동들과 상호작용을 통해 진화하고, 상호작용의 결과로 새로운 객체

(객체3)가 생성될 수 있음을 보여준다(박형민, 2019).

Engeström(2001 : 136-137)은 상호작용하는 활동체제 모형에서 활동이론의 다섯 가지 기본 원칙에 대해 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째, 활동체제의 주요 분석단위는 다른 활동체제와 네트워크 관계를 형성하고 있는 총체적이고 매개적이며 객체 지향적인 활동체제이다. 둘째, 활동체제는 여러 관점과 전통, 관심사로 구성된 커뮤니티이다. 활동의 분업은 구성원들에 대한 다른 입장을 견지하고 구성원들은 다양한 그들만의 역사를 끌어온다. 활동체제 자체도 인공도구물과 규칙에 대한 여러 층과 역사를 갖고 있다. 따라서 활동체제 내에서의 다양한 목소리는 문제제기와 혁신의 원천이 되고 해석과 협상을 필요로 한다. 셋째, 활동체제는 오랜 시간동안 형성되고 변화한 역사성을 갖고 있다. 그러므로 활동체제의 문제와 잠재력은 역사성에 의해 이해될 수 있다. 넷째, 모순은 변화와 발전의 원천으로 중심 역할을 한다. 역사적으로 활동체제 내 혹은 활동체제 간에는 구조적인 긴장이 누적되고 있다. 활동체제가 외부의 새로운 요소를 채택할 때 오래된 요소와 충돌하는 모순이 종종 악화되기도 한다. 이러한 모순은 활동을 변화시키려는 혁신적인 시도가 된다. 다섯째, 활동체제에서의 광범위한 변화 가능성이 있다. 활동체제의 모순이 심화되면서 일부 개인은 기존의 가치체계에 의문을 제기하게 된다. 이는 협업 구상과 의도적인 조직변화의 노력으로 확대되기도 한다. 활동의 목적과 동기가 이전의 활동체제보다 더 넓은 가능성의 지평을 수용하도록 재개념화될 때 광범위한 변화가 이루어진다. Engeström은 활동이론의 다섯 가지 원칙과 학습의 대상, 학습 목적, 학습 방법에 대한 질문을 통해 확장학습의 개념을 제시하였다.

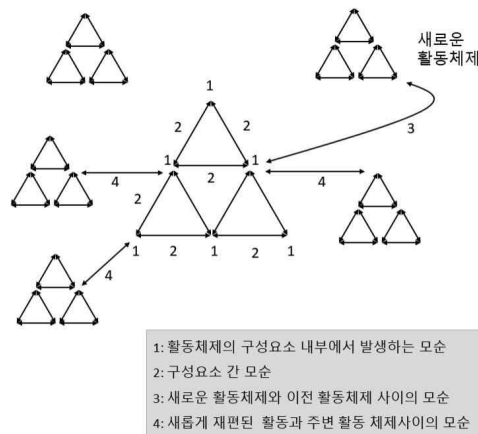
활동이론의 전개에 대해 세대별로 살펴보았을 때 활동이론에서의 활동이란 단절된 하나의 행위가 아니라 행위들을 생산하고 긴 시간동안 사회적 역사적 의미를 가지고 진화하는 체계라고 결론 내릴 수 있다(Cole, 1997: 4).

3. 모순과 확장학습 이론

가. 확장학습에서 모순의 개념

활동은 고립된 단위가 아니라 계층 구조와 네트워크를 가로지르기 때문에 다른 활동과 환경의 변화에 영향을 받는다. 이러한 외부의 영향은 활동의 일부 요소를 변화시켜 불균형을 초래하게 된다. 이때 활동체제의 구성요소 내 혹은 요소 간, 다른 활동체제나 같은 활동체제의 다른 발달 단계에서 나타나는 불일치를 모순이라고 한다. 활동이론에서 모순은 발전의 원천이며 실제 활동은 모순을 해결하는 과정이라고 할 수 있다(Kuutti, 1996 : 12). 따라서 모순은 활동을 구조화하고 실행하는 새로운 방법에 대한 창조적 혁신의 기회를 제공하므로 발전의 원동력이 된다(Foot, 2001 : 12). Engeström(2014)은 모순을 4단계로 구분하여 제시했다. 1차적 모순은 활동체제의 구성요소 내부에서 발생하는 교환가치와 사용가치의 내적 갈등으로 인한 모순이다. 2차적 모순은

활동체제의 구성 요소 간에 나타나는 모순이다. 예컨대 계층적 분업이 보다 진보한 도구를 활용 할 가능성을 방해하는 것이다. 3차 모순은 더 발달한 활동체제와 이전의 활동체제 간의 차이로 인해 나타난다. 마지막으로 4차 모순은 새로 재구성된 활동과 인접 활동체제 간에 나타난다. 인접 활동이란 즉시 나타나는 객체와 객체활동을 포함한다. 예컨대 수업을 위한 도구를 생산하는 활동 이나 학교교육 활동, 교육행정 및 입법 같은 활동을 인접 활동이라고 할 수 있다. 이러한 모순의 유형은 [그림 5]와 같이 나타낼 수 있다.

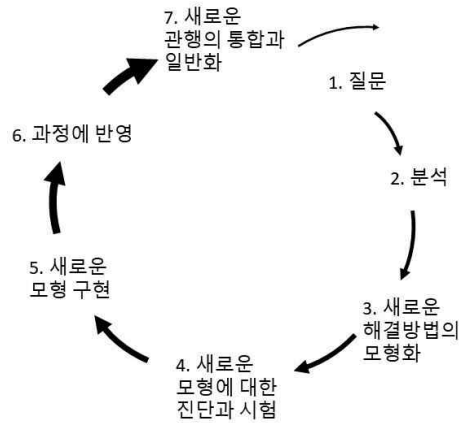


[그림 5] 활동이론의 모순의 네 가지 수준
 ※ 출처: 진선미(2017:35)

나. 확장학습 이론

모순은 새로운 대상이 식별되고 이것이 동기로 바뀌는 방식으로 처리될 때 확장학습의 실제 원동력이 된다. 확장학습은 이런 새롭고 확장된 대상을 형성하고 대상을 지향하는 활동 패턴으로 이어지는 것이다. 이런 활동 패턴은 다음과 같이 확장적인 순환모형을 형성한다. 확장학습의 순환 모형의 첫 번째 행동은 질문이다. 이는 기존의 관점이나 지혜의 일부를 비판하거나 거부하는 것이다. 두 번째 행동은 상황을 분석하는 것이다. 분석은 ‘왜?’라는 질문과 설명의 원칙을 일깨운다. 이는 발달과 기원을 추적하여 상황을 설명하고자 한다. 세 번째 행동은 공개적으로 관찰 가능하고 전달 가능한 매개체를 통해 설명할 수 있는 새로운 관계를 모형화하는 것이다. 즉, 문제 상황을 설명하고 새로운 해결책을 제시하는 명시적인 모형을 구성하는 것을 말한다. 네 번째 행동은 이 모형을 진단하고 실행하는 것이다. 다섯 번째 행동은 실제 적용, 강화, 개념 확장을 통한 모형 구현이다. 여섯 번째와 일곱 번째 행동은 진행과정을 성찰하고 평가하여 그 결과를 통해 새롭고 안정적인 실행 형태로 통합하는 것이다(Engeström, 2014).

이와 같은 확장학습 순환모형에서의 학습 행동 순서는 [그림 6]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 6] 확장학습 순환모형

※ 출처: Engeström(2014:80)

이와 같이 활동이론은 인간의 활동이 사회문화적 과정이라는 관점에서 조직에서 인간의 활동과 환경 간의 상호작용을 구명하는데 유용한 분석틀로서 조직 내에서 일어나는 현상들의 복잡한 상호작용을 체계적으로 분석할 수 있을 것이라 기대할 수 있다.

4. 교육분야에서의 활동이론에 관한 국내 선행 연구

활동체제 모형은 환경과 맥락을 고려하여 활동체제 안에서 다양한 하위요소들과 이 요소들 간의 관계를 구조적으로 설명하고 있다(Engeström, 2001). 활동체제는 인간 활동을 연구하는 유용한 틀로 복잡한 인간 활동에 대한 질적 데이터를 수집하여 분석하고 파악할 수 있기 때문에 교육분야에서 널리 이용되고 있다(Yamagata-Lynch & Smaldino, 2007 :366).

그러나 국내 교육 분야에서 활동이론은 널리 활용되고 있다고 보기 어렵다. 주로 활동 분석(김남수, 황세영, 2013; 김문희, 2014; 설진성, 강인애, 2013; 한정선, 이경순, 2005; 황세영, 김남수, 2014), 수업 분석(박양주, 우영희, 성지훈, 정영숙, 2014; 이윤정, 2012; 이혜진, 2015), 교수 설계(김종백, 조형정, 2007; 박양주 외, 2014; 허선영, 성지현, 조규태, 조영환, 2017), 환경설계(김효숙, 2010; 양권혁, 2014), 모형개발(김성미, 2012) 등을 목적으로 하는 실천사례들에서 활동이론을 적용한 연구들을 찾아볼 수 있다. 또한 평생교육 분야에서 무형식 학습의 역동에 대한 분석(이윤하, 2010), 간학문적 접근의 가능성에 대한 연구(윤창국, 박상옥, 2012)와 함께 활동이론을 통한 커뮤니티 리더십과 평생학습에 대한 이해(김정환, 유평수, 2012), 활동이론의 확장학습을 통한 평생학습도시의 발전전략 모색(권인택, 2008) 등의 연구에서 활동이론을 적용한 사례를 찾아볼 수 있다.

이밖에 학습이론으로서 활동이론의 의미를 고찰한 연구(박형민, 2019), 문화역사적 활동이론의 역사적 변천에 관한 연구(구유정, 2021) 등을 활동이론에 관한 문헌연구로 꼽을 수 있다.

국내 교육학 분야에서 활동이론에 관한 연구가 어떻게 진행되고 있는지에 대해서는 구유정, 황정산, 이진희(2021)의 연구를 통해 알 수 있다. 이들의 연구에 따르면 교육학 분야에서 활동이론의 연구는 주로 교과교육(39%)과 HRD 및 평생교육(25%), 기타교육학(37%) 분야에서 이루어진 것으로 드러났다. 교과교육 분야에서는 과학 교과에서 가장 많은 연구가 이루어졌으며 기타 교육학 분야에서는 주로 교육공학 분야에서 다양한 연구가 이루어지고 있다. 이는 국내 연구들이 도구를 이용한 학습의 과정을 설명하는데 초점을 두고 있기 때문이라고 볼 수 있다. 활동이론은 학습뿐만 아니라 조직 활동 내에서의 발달과정을 분석하는 것을 목적으로 하기 때문에(Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009) 활동이론을 활동체제의 구조를 통해 조직의 복잡한 상호작용을 분석하는 이론적 틀로 활용할 수 있다(Chapman, 2017; 채윤정, 박선형, 2021).

교육행정학 분야에서도 활동이론을 활용한 질적 연구방법의 적용에 대해 고려해 볼 수 있다. 그러나 최근까지 교육행정학 분야에서 활동이론에 대해 알려진 바가 미미하여 이를 적용한 연구는 채윤정, 박선형(2021)의 연구가 유일하다. 이들의 연구는 혁신학교에서 분산적 지도성이 어떻게 실행되는지를 확인하기 위한 분석틀로 활동이론을 적용하였다. 그러나 이 연구는 2세대 활동체제를 활용하는데 그저 활동체제 간의 역동적인 상호작용이나 모순의 발생과 그 해결을 통한 변화과정을 드러내지 못했다는 한계를 지닌다. 본 연구는 교육행정학의 연구 분야에서 아직 활용되지 못하고 있는 활동이론을 적용할 수 있는 방안을 탐색하고자 한다.

III. 교육행정학 연구에서 활동이론의 적용방안 탐색

교육행정학은 실체중심적인 학문적 특성을 가지며 그 연구영역 또한 교육 전반에 걸쳐있다. 교육행정의 현상은 인간이나 조직의 다양한 측면의 교육활동을 전체적으로 아우르는 복합적이고 응용적인 성향을 가진 활동이다(김병찬, 2010; 신현석, 2009). 교육행정학 연구는 범학문적 측면에서 관심을 기울여 교육행정 현상에서 나타나는 수많은 요인들의 복잡한 상호작용을 효과적으로 설명할 수 있다. 따라서 교육행정의 실체를 다양한 관점에서 분석하기 위해 다양한 연구방법을 적용할 필요가 있다(신현석, 2009; 신현석, 박균열, 이예슬, 윤지희, 신범철, 2018). 질적연구방법은 현실맥락을 중요시 한다는 점과 총체적인 관점에서 교육현상을 탐구하고자 한다는 점에서 교육행정의 종합적 성격을 잘 드러내 줄 수 있는 연구방법이다(김병찬, 2010).

활동이론은 인간 활동의 사회적 맥락과 역동성에 초점을 두고 있으므로 활동체제의 분석틀을 활용하여 현상을 설명하기에 질적 접근이 유용하다(Cole, 1997). 국내 활동이론을 활용한 연구들

또한 대부분 질적 연구방법을 활용하였다(구유정, 황정산, 이진희, 2021).²⁾ Everhart(1988)는 교육 행정 분야의 질적연구 경향을 교육행정 과업의 구조화 과정, 교육조직의 변화 과정, 학교교육의 사회·정치적 맥락에 관한 연구로 구분하였다. 따라서 본 연구는 Everhart(1988)의 구분을 기준으로 해외에서 활동이론이 어떻게 적용되었는지 확인하고 이를 통해 국내 교육행정학 분야에서의 적용방안에 대해 논의하고자 한다.

1. 교육행정 과업의 구조화 과정에 관한 연구

교육행정 과업의 구조화 과정에 관한 연구는 조직 구성원들의 상호작용에 초점을 둔다. 즉, 구성원들의 조직 구성과 적용, 변화를 만들어 가는 과정에 대해 탐구하는 연구들이다(김병찬, 2010). 이에 대한 활동이론의 적용 사례로 FutureSchools@Singapore 프로그램 실행에 관한 Tay & Lim(2016)의 연구를 들 수 있다. 이들은 싱가포르의 초등학교 1:1 컴퓨팅을 위해 분산적 리더십의 실행을 활동이론을 분석틀로 하여 민속지학적 사례연구 방법으로 연구하였다. 이 연구는 싱가포르 초등학교의 1:1프로그램의 구현을 위해 교장과 ICT코디네이터, 과목 코디네이터, 교사로 구성된 학교 조직에서 프로그램의 실행과 정착을 위한 각각의 주체들의 활동을 활동체제를 통해 설명했다. 또한 학교조직의 변화과정에서 나타난 모순과 이를 해결해가는 과정을 분석함으로써 학교의 교수학습과정에서 ICT 활용 촉진이 어떻게 이루어졌는지에 대한 과정을 구명하였다.

이와 같이 교육행정 과업의 실행과정에 대해 활동이론을 적용하면 교육정책이 단위학교 현장에서 실행될 때 학교 구성원들이 어떤 과정으로 정책을 받아들이고 적용하는지에 관해 설명할 수 있다. 또한 연구결과를 통해 각각의 구성원들에게 필요한 역량과 추가적으로 시행되어야 할 활동, 정책의 원활한 실행과 교육현장에서의 정착을 위해 교육당국에서 조정하고 지원해야 할 조건들을 확인할 수 있을 것이다.

2. 교육조직의 변화과정에 관한 연구

교육조직의 변화과정에 대한 연구는 교육개혁을 수행하는데 개혁의 진행과정, 이에 대한 저항, 촉진자로서 행정기관의 역할 등에 대해 탐구한다. 이에 대한 대표적인 연구는 Hirsh, Segolsson (2019)의 활동이론적 관점에서 스웨덴의 중등학교에서 교사 중심 학교발전 프로젝트 실행을 분석한 연구와 미국 미주리주의 초등학교에서 온라인 기술을 결합한 혁신 클러스터의 구성주의 기반 학습환경(CBLE)이 실제 학교현장에서 어떻게 구현되는지 교사들의 개혁 노력에 초점을 둔 다중

2) 총 57편의 논문 중 질적연구는 38편으로 전체의 66%, 문헌연구는 17편으로 29%, 양적연구는 3편으로 5%로 활동이론을 활용한 연구의 대부분이 질적연구임을 알 수 있다.

사례 연구(Russell & Schneiderheinze, 2005)를 들 수 있다. 이 중 Russell & Schneiderheinze(2005)의 연구는 교사들이 혁신의 목표에 따라 CBLE를 얼마나 효과적으로 구현했는지를 확인하고 혁신의 구현 과정에서 발생하는 문제, 영향을 미치는 요인이 무엇인지 구명하고자 했다. 또한 지역학교 환경과 관련된 갈등해결을 위해 교사의 문제해결 전략과 개혁적인 교수학습 방법, 이전의 교수학습에 대한 개념이 어떻게 호환되는지를 확인하고자 했다. 이 연구를 통해 교사의 학습에 대한 신념이 수업 혁신에 미치는 영향과 수업 혁신에 교사 간 협업이 필수적인 요소임을 확인했다. 또한 혁신의 과정에서 지역사회와의 모순이 발생하는 것을 발견하여 지역사회와의 원활한 소통이 수업 혁신에 필수적인 조건임을 주장했다. 따라서 협업을 위해 문제해결 전략과 효과적인 의사소통 전략 개발의 필요성이 강조되었다.

학교 혁신은 국내 교육행정학 분야에서도 주목받고 있는 주제로 이에 대한 연구들이 활발하게 진행되고 있다. 그러나 혁신의 과정과 교수학습에 관한 연구는 아직 미흡하며 학교 혁신에 대한 실질적인 연구가 활성화 되어 있지 못한 실정이다(유경훈, 2012). 따라서 해외에서의 사례와 같이 학교 혁신의 과정을 활동이론을 통해 분석하여 학교 혁신의 과정과 이 과정에서 발생하는 모순과 문제해결 방법을 활동체제의 구조를 이용해 구체화한다면 학교 혁신에 관여하는 다양한 주체와 요소들 간의 복잡한 상호작용을 체계적으로 구명할 수 있을 것이다.

3. 학교교육의 사회·정치적 맥락에 관한 연구

활동이론은 사회문화이론으로 사회적 맥락에 의해 활동체제의 규칙, 도구, 공동체, 분업의 구성 요소들이 주체의 활동에 어떻게 영향을 미치는지 설명함으로써 조직 내의 복잡한 상호작용을 구체적으로 명확하게 드러낼 수 있다. 또한 다른 활동체제와의 상호작용을 통해 활동체제 간의 영향 관계를 구명할 수 있다. 따라서 활동이론을 통해 학교교육이 사회·정치적 맥락과 어떤 연관성이 있는지 대해서도 확인이 가능하다. 예컨대 앞서 소개한 Tay & Lim(2016)의 연구에서는 싱가포르 초등학교의 1:1 컴퓨팅을 구현하는데 있어서 학부모가 미치는 영향에 대해 분업과 모순의 관점에서 설명했다. 또한 교육부나 고등교육기관 등 정부부처나 관련된 외부 기관과의 관계에서 드러나는 협업이나 모순에 대해서도 언급되어 있다. 이 연구는 학교가 1:1 컴퓨팅을 구현하기 위해서는 지역사회와의 빈번하고 지속적인 의사소통이 필수적임을 강조하고 있다.

이는 교육조직의 변화과정에서도 드러난다. Hirsh & Segolsson(2019)는 논의를 통해 교사주도의 학교 혁신과정의 결과는 국가나 지역상황에 따라 다르게 나타날 수 있음을 언급하면서 같은 혁신의 과정도 사회적 맥락에 따라 달라질 수 있음을 강조하였다. 또한 Russell & Schneiderheinze(2005)의 연구에서도 지역사회 맥락을 중요하게 다룬다. 혁신을 구현하고자 하는 교사는 지원적 지역사회 맥락에서 협업을 통해 높은 수준의 혁신 성과를 달성할 수 있다는 것이

다. 따라서 지역사회의 의사소통 구조를 개발하여 지역 환경에서 모순을 해결할 수 있도록 의사소통 과정에 대한 교육이 필요하다고 주장했다.

이와 같이 활동이론을 활용한 연구들은 상황과 환경을 활동체제의 중요한 요소로 다루기 때문에 사회·정치적 맥락에 관한 연구에서도 활동이론이 유용한 분석틀로 작용할 수 있음을 알 수 있다.

IV. 결론 및 논의

본 연구는 기술의 급격한 발달과 시대적 상황의 변화 속에서 연구영역이 확대되고 있는 교육행정학 분야에서 활동이론의 적용가능성에 대해 탐색해보고자 하였다. 교육정책과 교육조직의 관계가 점점 더 복잡해짐에 따라 교육 이해당사자들과 교육정책, 교육환경 간의 상호작용에 대한 명확한 이해가 가능한 연구방법이 요구된다. 이에 질적연구를 통해 교육행정 현상을 종합적이고 총체적으로 설명할 수 있다고 보고 교육행정학의 실제중심적 성향에 질적연구 방법이 적합하다는 주장이 제기되었다(김병찬, 2010). 한편 교육현장의 사례들을 통해 정책실행을 역동적인 과정으로 이해할 수 있다는 측면에서 질적연구가 교육행정학의 지식기반 확대에 유용하다는 의견도 제시되었다(신현석, 주영호, 정수현, 2014). 이와 같이 교육행정학에서 질적연구의 필요성과 유용성에 대한 인식이 확대됨에 따라 중범위 이론, 복잡계 이론, 근거이론 등 다양한 연구 패러다임이 등장했다(신현석, 2017; 신현석, 홍지오, 윤혜원, 2019; 변기용, 2018, 2020). 이런 관점에서 교육행정 현상의 맥락과 모순을 극복하는 과정을 이해하기 위한 새로운 질적 연구방법으로 활동이론의 적용을 고려해 볼 수 있다.

활동이론은 인간이 활동을 통해 삶의 새로운 형태를 창조한다고 보면서 실제 사회활동 내에서의 발달과정을 분석하고자 한다(Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009). Vygotsky의 사회문화적 매개개념의 아이디어에서 시작된 활동이론은 Leont'ev를 거쳐 Engeström에 의해 시각화·구체화 되어 발달하였다. Engeström(1987, 2001)은 Vygotsky의 매개개념을 주체, 객체, 도구의 삼각구조로 표현하면서 1세대 활동이론으로 명명하였고, Leont'ev의 활동이론을 집단 활동을 강조한 2세대 활동체제로 구체화하였다. 이후 활동체제 간의 역동적인 상호작용을 나타내는 3세대 활동체제와 활동요소와 활동체제에서 나타나는 모순의 해결을 통해 활동체제가 변화하는 과정을 설명할 수 있는 확장학습이론을 제안하였다.

국내의 활동이론의 연구는 주로 HRD·평생교육, 교과교육, 교육공학, 교사교육 등의 분야에서 실천적 상호작용의 분석틀로 적용되었으나(구유정, 황정산, 이진희, 2021), 교육행정학 분야에서 활용된 사례는 채윤정, 박선형(2021)의 연구가 유일하다. 이마저도 2세대 활동체제 기반의 연구에

그쳐 활동체제간의 역동적 상호작용과 모순과 문제해결을 통한 활동체제의 변화에 대해 드러내지 못했다는 한계를 가지고 있다.

본 연구는 Everhart(1988)가 제안한 교육행정학 질적연구의 경향에 대한 세 가지 구분을 기준으로 해외의 활동이론 연구를 사례로 국내에서의 적용방안에 대해 탐색하였다. 교육행정 과업의 구조화 과정에 관한 연구로 싱가포르 초등학교의 1:1 컴퓨팅을 위한 과업 실행과정에 대해 분석한 Tay & Lim(2016)의 연구를 예로 제시하여 활동이론을 통해 단위학교 현장에서 조직 구성원들의 상호작용과 학교조직의 변화과정을 구체적으로 설명할 수 있는 가능성을 제시하였다. 또한 교육조직의 변화과정에 관한 연구로 스웨덴 중등학교의 교사중심 학교발전 프로젝트 실행을 분석한 Hirsh, Segolsson (2019)의 연구와 미국의 미주리주 초등학교 교사들을 대상으로 혁신 클러스터 학습환경(CBLE)을 학교현장에 구현하는 과정에서 교수학습의 혁신이 일어나는 과정을 설명한 Russell & Schneiderheinze(2005)의 연구를 제시었다. 두 연구를 통해 국내 교육행정학 분야에서도 주목받고 있는 연구주제인 학교 혁신 또한 활동이론을 통해 구체적인 혁신의 과정을 구명할 수 있음을 확인하였다. 한 편, 활동이론은 사회문화적 맥락을 중요하게 생각하기 때문에 앞서 소개한 연구들이 사회·정치적 맥락까지 포함하여 설명하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 Everhart(1988)의 교육행정학의 질적연구 구분을 따를 때 교육행정학 연구에서 활동이론이 질적연구의 한 방법으로 활용될 수 있는 가능성을 확인하였다.

신현석 외(2018)는 미래 교육행정학에 대해 범학문적 연구에 대한 관심이 필요하며 시대의 변화에 부응하는 교육행정 체제와 구조의 변화에 대한 연구가 이루어져야 한다고 강조하였다. 이런 관점에서 교육행정학 연구에서 활동이론의 적용가능성에 관해 다음과 같이 제언하고자 한다. 교육행정학 연구에 활동이론을 적용하면 다층적 구조와 다면적 성격을 갖고 있는 교육행정 현상에 관여하는 다양한 요소들의 복잡한 상호작용을 보다 구체적이고 명료하게 설명할 수 있을 것이다. 둘째, 교육 혁신의 과정을 설명하는데 활동체제를 적용함으로써 학교 혁신과 관련한 실질적인 연구를 기대할 수 있으며, 보다 다양하고 실제적인 연구를 시행할 수 있을 것이다. 셋째, 단위학교 현장에서 정책이 실행될 때 사회·정치적인 맥락이 어떻게 영향을 미치는지 파악하고 이에 대한 대비책을 수립할 수 있을 것이다.

교육행정학에서 활동이론의 적용은 역사적이고 문화적인 맥락에서 형성된 우리 교육행정의 독특하고 복잡한 상황을 명시적으로 분석하여 설명하는데 도움이 될 것이라고 본다. 예컨대 교육정책이 단위학교 현장에서 실행될 때 학교조직 구성원들이 어떻게 상호작용하면서 정책을 적용하고 이에 따라 조직이 변화하는지에 관한 분석이 가능할 것이다. 또한 학교 혁신의 과정에서 나타나는 모순들이 어떻게 해결되는지, 이 과정에 필요한 지원은 어떤 것들이 있을지 확인할 수 있을 것이다. 이 과정을 통해 학교 교육이 사회적 맥락에 어떻게 영향을 주고 받는지도 구명할 수 있을 것이다. 교육행정학 분야에서 활동이론은 아직 생소한 개념이지만 향후 교육행정학 연구에 활동이론을 적용한 다양한 연구들이 진행될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 구유정. (2021). 문화역사적 활동이론의 역사적 변천과 그에 대한 비판 고찰 - 해외 문헌을 중심으로. *교육연구논총*, 42(1), 5-30.
- 구유정, 황정산, 이진희. (2021). 교육학에서의 문화역사적 활동이론에 관한 국내 문헌 분석. *미래교육학연구*, 34(1), 27-54.
- 권인탁. (2008). 문화역사적 활동이론(Cultural-Historical Activity Theory)을 활용한 평생학습도시의 발전전략. *평생교육학연구*, 14(2), 1-29.
- 김남수, 황세영. (2013). 우리나라 수업 전문성 신장 활동의 탐색. *한국교원교육연구*, 30(4), 163-188.
- 김문희. (2014). *활동이론에 근거한 특수교육 우수교사의 교수설계 활동체제 분석*. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 김병찬. (2010). 교육행정학 연구의 질적 연구 방법. *교육연구*, 18(2), 131-184.
- 김병찬, 유경훈. (2017). '교육행정학연구' 게재 논문의 연구 동향 특징 분석. *교육행정학연구*, 35(4), 173-200.
- 김성미. (2012). *소셜 미디어 환경에서 확장적 학습을 위한 개념적 모형 개발 연구*. 박사학위논문. 한양대학교 대학원.
- 김연경. (2016). *대학수업을 위한 활동이론 기반 플립드 러닝(flipped learning) 수업모형 개발*. 박사학위논문. 중앙대학교 대학원.
- 김정환, 유평수. (2012). Community Leadership and Cultural-Historical Activity Theory: Implications for Lifelong Learning. *교육종합연구*, 10(4), 387-412.
- 김종백, 조형정. (2007). 영재를 위한 교수-학습과정 설계와 분석 틀로써의 활동이론. *영재와 영재교육*, 6(2), 129-148.
- 김효숙. (2010). *CSCS에서 활동이론에 근거한 논증 지원 협력 스크립트 개발 및 효과 분석*. 박사학위논문. 한양대학교 대학원.
- 박선형. (2010). 교육행정학의 혼합방법연구 활성화를 위한 예비적 논의. *교육행정학연구*, 28(2), 27-54.
- 박양주, 우영희, 성지훈, 정영숙. (2014). 원격대학 수업컨설팅에서 수업체제분석 도구로서의 활동체제모형에 대한 이론적 탐색. *교육공학연구*, 30(3), 361-383.
- 박형민. (2019). 학습이론으로서의 문화역사활동이론의 의미와 '학습'의 개념에 대한 비판적 고찰. *학습자중심교과교육연구*, 19(10), 585-612.
- 변기용. (2018). 한국 교육행정학의 학문적 정체성과 연구 방법론에 대한 비판적 성찰: 이분법적 배타성 극복을 통한 대안적 지점의 모색을 중심으로. *교육행정학연구*, 36(4), 1-40.

- 변기용. (2020). 근거이론적 방법의 이론화 논리와 과정. *교육행정학연구*, 38, 1-29.
- 설진성, 강인애. (2013). 활동이론에 근거한 초등교사의 구성주의 교육실천 분석. *학습자중심교과교육연구*, 13, 353-382.
- 신현석. (2009). 한국적 교육행정학의 방법적 기반. *교육행정학연구*, 27(3), 23-56.
- 신현석. (2017). 한국 교육행정학의 정체성. *교육행정학연구*, 35(1), 195-232.
- 신현석, 박균열, 이예슬, 윤지희, 신범철. (2018). 한국 교육행정학 연구동향의 심층분석 및 미래 전망 : 2009년~2018년까지의 교육행정학연구를 중심으로. *한국교육학연구*, 24(4), 247-286.
- 신현석, 주영호, 정수현. (2014). 한국 교육행정학 분야 질적 연구 동향 분석. *교육행정학연구*, 32(3), 53-81.
- 신현석, 홍지오, 윤혜원. (2019). 복잡계 이론과 교육행정학 : 합의 고찰과 적용가능성 탐색. *교육행정학연구*, 37(4), 201-238.
- 양권혁. (2014). *활동이론 기반 스마트 수업 피드백 시스템 개발 연구*. 석사학위논문. 한양대학교 대학원.
- 유경훈. (2012). 국내 혁신학교 연구 동향 분석. *교육행정학연구*, 30, 349-378.
- 윤창국, 박상옥. (2012). 문화역사적 활동이론의 이론적 발전과 평생교육연구에 주는 시사점. *평생교육학연구*, 18(3), 113-140.
- 이운정. (2012). *문화역사적 활동이론을 통한 장애학생 과학교육 실천 사례 분석*. 박사학위논문. 대구대학교.
- 이윤하. (2010). *활동이론에 터한 일터 무형식학습 뿌리내림*. 박사학위논문. 숭실대학교 대학원.
- 이혜진. (2015). 문화역사적 활동이론을 통한 교사의 학교 내 대안교실 운영 활동 분석. *열린교육연구*, 23(4), 151-179.
- 전우용, 홍용희. (2018). 활동이론에 따른 만 5세 유아들의 수·조작 활동에 관한 사례연구. *유아교육연구*, 38(2), 91-128.
- 진선미. (2017). *활동이론에 근거한 모바일 러닝 교수설계자의 실천 활동체계 분석*. 박사학위논문. 경희대학교 대학원.
- 진선미, 강인애. (2018). 문화역사 활동이론을 통한 모바일 러닝 교수설계자의 활동체계 분석. *학습자중심교과교육연구*, 18(17), 769-800.
- 채윤정. (2021). *분산적 지도성 실행에 관한 활동이론적 분석*. 박사학위논문. 동국대학교.
- 채윤정, 박선형. (2021). 혁신학교 자유학년제에 나타난 분산적 지도성 실행에 관한 활동이론적 분석. *교육행정학연구*, 39(5), 287-323.
- 한정선, 이경순. (2005). 협력적 지식창출 과정의 규명. *교육공학연구*, 21(1), 29-62.
- 허선영, 성지현, 조규태, & 조영환. (2017). 학습자 중심 과학수업에서 도구의 역할 탐색: 활동이

- 론을 중심으로. *한국교육공학회 학술대회발표자료집*, 2017(1), 75-75.
- 황세영, 김남수. (2014). 문화역사 활동이론의 관점에서 교생실습 활동의 분석. *한국교원교육연구*, 31(1), 141-170.
- Chapman, A. (2017). *An Investigation into the Distribution of Leadership in Extended Learning Activities Through the Lens of Cultural Historical Activity Theory*. University of East London,
- Cole, M. D. (1997). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2004). Cultural historical activity theory and professional learning. *International journal of disability, development and education*, 51(2), 185-200.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity. *Theoretical Approach to Developmental Research. - Helsinki: Orienta - Konsultit*.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2014). Activity theory and learning at work. In *Tätigkeit-Aneignung-Bildung* (pp. 67-96): Springer.
- Everhart, R. (1988). Fieldwork methodology in educational administration. *Handbook of research on educational administration*, 703-727.
- Foot, K. A. (2001). Cultural-historical activity theory as practice theory: illuminating the development of conflict-monitoring network. *Communication Theory*, 11(1), 56-83.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2019). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 400-420.
- Kaptelinin, V., Nardi, B. A., 손민호, 박진희, 김기홍, 권미애 역. (2019). *인터랙션 디자인과 활동이론*. 서울: 박영story: 피와이메이트: 박영사.
- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*, 174.
- Latour, B. (1993). Ethnography of a high-tech case. *Technological Choices: transformation in material cultures since the neolithic*, 372-398.
- Russell, D. L., & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using

- activity theory. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 38-53.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written communication*, 14(4), 504-554.
- Russell, D. R. (2002). Looking beyond the interface: Activity theory and distributed learning. *Distributed learning: Social and cultural approaches to practice*, 64-82.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (2009). Activity theory between historical engagement and future-making practice. In *Learning and expanding with activity theory* (pp. 1-15).
- Tay, L. Y., & Lim, C. P. (2016). An activity theoretical approach towards distributed leadership for one-to-one computing in a Singapore elementary school. In *Activity theory in education* (pp. 87-104): Brill.
- Yamagata-Lynch, L. C., & Smaldino, S. (2007). Using activity theory to evaluate and improve K-12 school and university partnerships. *Evaluation and program planning*, 30(4), 364-380.

학업탄력성 그 이후: 저소득층 명문대생은 대학에서 무엇을 경험하는가?

최예슬(서울대학교 교육연구소 객원연구원)

I. 서론

“졸업을 앞둔 지금 시점에서는 저한테 대학은 아쉬운 곳. 제가 고등학교 이런 데서는 정말 열심히 했다고 스스로 얘기를 할 수 있는데 여기에 와서는 스스로 너무 주눅 들고 겁이 나다 보니까 계속 도망 다니고 그랬던 게 있었던 것 같아요. 대학에서 분명히 지원해 주는 프로그램도 많고 좋은 수업도 많고 교수님들, 사람들도 다 좋은 사람들인데... 그런 걸 제가 충분히 못 누렸던 것 같아서 그 부분, 조금 그냥 약간 아쉬운... 그런 곳인 것 같아요.”

경제적으로 정서적으로도 너무도 열악했던 차상위 가정에서 성장했지만 대한민국의 수험생들이 꿈에 그리던 명문대학에 입학한 지영 학생은 이제 안정된 직장에 입사를 앞둔 졸업반이다. 그렇지만 인터뷰가 끝날 때쯤 그는 자신에게 대학의 의미는 ‘아쉬운 곳’이라고 회고하였다. 저소득층 학생들에게 명문대학 입학은 가난에서 탈출하는 ‘황금 만능열쇠’로 여겨졌지만 그들의 대학 생활은 녹록지 않았다. 무엇이 이들에게 이러한 경험을 안겨주었을까? 본 연구는 이 질문에 답하고자 수행되었다.

부모의 소득 수준에 따른 학업성취 격차는 갈수록 확대되고 있으며(박경호 외, 2017), 사회계층 이동의 통로로 여겨지는 명문대학 입학에도 강한 영향을 미치고 있다. 실제로 서울대, 고려대, 연세대(SKY) 신입생 중 가구 월 소득액이 949만원을 초과하는 고소득층 자녀가 55%이상인 반면, SKY 대학을 제외한 4년제 대학의 고소득층 자녀는 25.6%에 그친다(연합뉴스, 2020. 10.12). 이러한 교육격차를 줄이고자 대학에서는 적극적 우대정책(affirmative action)을 통하여 저소득층 학생들의 입학 기회를 확대함으로써 우수한 고등교육 환경과 사회적 계층 이동의 기회를 제공하고자 노력한다.

그러나 기회의 확대는 저소득층 학생들의 대학 입학 이후 성공적인 적응을 보장하지는 못한다. 국내 선행연구에 따르면 저소득층 대학생들은 입학 이후 지식 격차로 인한 학업적 어려움

뿐만 아니라 경제적, 정서적 어려움으로 인한 부적응을 경험하고 있는 것으로 나타난다(이지혜, 채재은, 2013; 이혜정, 이지연, 이희원, 2019; 진홍주, 권현조, 조미숙, 2017; 정제영, 김성기, 박주형, 2017). 이러한 연구들은 저소득층 학생들을 위한 고등교육 기회의 확대뿐 아니라 대학 입학 이후의 학업과 생활 적응에 대한 지원이 필요하다는 점을 시사한다. 또한 저소득층 학생들이 대학의 어떠한 환경적 요소로 인하여 적응하지 못하는지 심층적으로 분석할 필요성을 제기한다.

특히 중상류층 학생들이 주류를 이루고 있는 명문대학에서 저소득층 학생들은 주변화되고 소외될 가능성이 더욱 높아진다. 이러한 측면에서 해외의 연구들은 사회계층의 문화적 차이라는 관점에서 노동자 계급 및 저소득층 학생들의 대학 적응과정을 분석하고자 한다. 따라서 주로 사회학적 접근을 통해 학생들이 노동계급의 규범과 행동에서 벗어나 명문대학의 중상류층 문화에 적응해 나가는 ‘아비투스 전환(habitus transformation)’ 과정에 주목하고 있다(Granfield, 1991; Lehmann, 2013; Lee & Kramer, 2013; Xie & Reay, 2020). 최근 Jack(2016)은 미국 사회의 맥락에서 명문 고등학교에서 적절한 문화자본을 축적한 저소득층 학생들은 명문대학에서도 중상류층 학생과 다름없이 교수와 사회적 관계를 성공적으로 맺어 간다는 분석을 통해, 대학 입학 전 경험의 중요성을 강조하였다. 이러한 해외의 연구들은 사회계층에 기인한 저소득층 학생들의 문화적 충격과 대학 입학 전 경험의 영향력에 대한 시사점을 제공한다. 한편 해외 국가들은 상대적으로 계층의 구분이 확실하고, 교육환경이 공립학교와 크게 차별화되는 명문사립 고등학교가 존재한다는 점에서 우리나라의 교육환경과 명문대학의 맥락을 구분하여 이해할 필요성이 제기된다.

최근 국내에서도 저소득층 학생들의 학업과 대학생활(김효진, 2012; 류주희, 한유경, 2015; 전희정, 2019)이나 진로 탐색(김서현, 2019; 이지혜, 이신혜, 2018. 이지혜, 황매향, 2017) 등에 관련한 연구들이 늘고 있다. 그러나 학업적으로 성공한 저소득층 학생들이 대한민국의 ‘명문대학’이라는 특수한 맥락에서의 경험을 분석한 연구는 드물다. 국내에서는 이지혜, 채재은(2013)이 삼성꿈장학재단의 장학금을 지원받고 있는 7명의 명문대학생을 인터뷰하여, 저소득층 학생들의 상대적인 학업 부진을 지원할 수 있는 명문대학의 시스템 부재와 주류 학생 중심의 교육을 학업 부적응의 원인으로 분석하였다. 이혜정 외(2019)의 연구는 한 명문대에 저소득가구 전형으로 입학한 14명의 학생을 인터뷰하여 ‘방대한 지식 전달 위주’의 명문대 수업이 선행지식이 부족한 저소득층 학생들의 지적격차를 확대한다고 보았다. 이러한 선행연구들은 국내 명문대학의 저소득층 학생들의 대학 적응에 주목하였다는 데 의의가 있다. 그러나 학업 부적응을 경험한 학생들에게 초점을 맞추고 주로 저학년 학생들을 대상으로 하여 대학 생활의 장기적인 경험과 변화를 포착하지 못하였다는 한계를 가진다. 특히 명문대학이 지니는 제도와 독특한 문화적 환경이 저소득층 학생들의 기존 경험과 어떻게 상호작용하며, 학생들이 어떠한 방식으로 명문대학이 제공하는 기회들을 활용하고 혹은 무엇 때문에 활용하지 못하는지 그 원인에 대해서 심층적으

로 드러내지 못하고 있다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 한국의 최고 명문대학이라는 사회적 상징성을 지닌 A대학교에 입학한 저소득층 대학생들을 심층 면담하여, 그들이 경험한 대학에서의 학업과 생활을 탐색하였다. 특히, 저소득층 학생들의 대학 입학 전 경험과 환경, 그리고 명문대학의 제도적, 문화적 맥락이 이들의 대학 생활 적응에 어떠한 영향을 미치고 있는지 분석하였다. 이러한 분석을 바탕으로, 저소득층 대학생의 학습과 성장을 지원할 수 있는 실천적 방안을 제안함으로써 고등교육 과정에서 실질적인 교육 기회의 형평성을 보장하기 위한 정책적 시사점을 논의하였다.

II. 연구방법

1. 연구현장: A대학교

본 연구가 사례로 선정한 A대학교는 4년제 연구중심 종합대학으로 최초 설립 이래 현재까지 오랜기간 동안 대한민국 최고의 명문대학이라는 사회적 상징성을 지니고 있다. A대학교는 대한민국의 경쟁적인 입시 환경에서 학업성적이 최상위권인 학생들이 입학하는 것으로 알려져 있다. A대학의 한 해 입학정원은 약 3300명으로 이 중 소득 구간 9~10구간에 해당하는 고소득자 비율은 약 48%로 전국 대학의 25%와 비교했을 때 약 두 배 가량 많다(2018년 기준). 이에 반해 저소득층인 2구간 이하의 학생은 18%로 전국 대학의 27%에 비해 3분의 2 수준이다. 소득 수준뿐 아니라 입학생 부모들은 전문직, 관리직과 같은 사회적으로 중상류층의 직종에 종사하고, 부모의 학력 역시 4년제 대졸 이상의 고학력자 비중이 높은 것으로 조사된다. 또한 자사고, 특수목적고(과학고, 외고, 국제고, 영재고, 예고 등)와 같은 명문고등학교에서 진학한 학생의 비율이 높다. 즉, 전국의 대학과 비교하였을 때, A대학은 소득 수준이 높은 중상류층의 고학력 부모를 둔 가정환경에서 성장하고, 이와 유사한 환경을 가진 학생들이 입학하는 명문고등학교에서 수학한 학생이 다수 분포하고 있다. 이러한 환경을 고려했을 때, 부모님이 노동 계층이거나 대학에 입학한 경험이 없는 대학진학 1세대(first generation)인 저소득가구 학생들은 소수에 해당함을 알 수 있다.

2. 연구참여자

본 연구의 주요 분석자료는 저소득층 가정에서 성장하여 한국의 최상위 명문대학인 A대학교에 입학하여 재학 중인 24명의 대학생이었다. 이 중 남학생이 12명, 여학생이 12명이며, 3학년 학생이 8명, 4학년 이상이 16명이었다. 16명의 학생들이 기초생활수급자 및 차상위계층이며 8명의 학생은 1~2분위의 소득구간인 저소득 학생이었다. 이들은 대학입학 이전부터 현재까지 지속적으로 저소득가구에 해당하였다. 8명의 학생은 자립형사립(공립)고, 특수목적고등학교(과학고, 외국어고 등)를 졸업하였다. 입학전형은 다양한 입학전형(수시 및 정시와 같은 일반전형, 편입 및 특별전형 등)에 분포하고 있었고, 이 중 절반 이상인 13명의 학생이 저소득가구 입학전형을 통해 입학하였다. 학과전공은 인문사회과학, 생활과학, 자연과학, 공학, 미술대학, 사범대학, 의과대학 등 다양한 단과대학의 전공계열에 분포하고 있었다. 학업성적은 전체 평점이 3점 초반의 다소 하위권의 평점을 가진 학생(5명), 3점 중반대의 중위권 학생(14명) 및 4점 이상의 상위권 학생(5명)으로 분포하고 있었다. 익명성을 보장하기 위하여 결과에 등장하는 학생들의 이름은 모두 가명으로 처리되었다.

3. 자료수집 및 분석

대학 생활과 관련한 인터뷰 이전에 학생들의 대학 입학 전의 생활과 가정형편 및 학습과 관련한 면담이 선행되었기 때문에 연구참여자의 성장 과정에 대한 충분한 이해를 바탕으로 대학 생활에 관한 일대일 심층 면담이 진행되었다. 면담은 대학 입학 이후의 생활과 적응과정, 학습 경험에 관한 질문을 중심으로 이루어졌다. 면담이 진행되면서 학업 외의 교수와 학우들과의 교류, 학교에서 지원하는 다양한 프로그램들에 참여한 경험과 그에 대한 인식, 진로에 대한 계획과 그간의 탐색 과정 등에 대해 보다 심층적인 이야기를 나누었다.

연구자는 전사된 면담 자료를 수차례 반복해서 읽으면서 개방적 자세로 자료의 의미를 탐색하였고, 연구 문제와 관련하여 학생들의 경험에서 공통적이고 반복적으로 나타나는 사례를 비교하면서 핵심적인 주제를 포착하였다. 이후 이러한 핵심적인 주제들을 상위의 테마로 범주화한 후, 학생들의 가정환경, 중고등학교 등의 대학 입학 전 경험이 어떻게 관련되어 있는지 분석하고 대학의 문화적 특성과 어떻게 상호작용하는지 주목하였다. 이 과정에서 반대되는 사례들이 있는지 검토하고, 저소득층 학생들이 아닌 A대학 학생들의 경험과 반복적으로 비교 분석하였다. 또한 저소득층 학생들의 대학생활 경험에서 핵심적으로 범주화된 사례들에 영향을 미치는 A대학의 문화적 요인이 무엇인지를 심층적으로 분석하였다.

연구자는 A대학의 졸업생으로 연구참여자의 대학생활을 심층적으로 이해할 수 있다는 장점이 있었다. 분석 과정에서는 이전 경험이 편견으로 작용하는 것을 경계하고 변화된 A대학의 제도 등의 이해를 통해 분석의 신뢰성을 확보하였다. 이에 현재 시행되는 A대의 입학전형, 시스

템, 프로그램 등에 관한 공식, 비공식적 자료들을 다원화(triangulation)하여 수집하여 살펴봄으로써 분석의 타당성을 높이려 하였다. 추가적으로 본 연구의 대상인 고학년(3~4학년)의 경험이 어떻게 변화했는지를 비교하기 위해 저학년(1~2학년)의 저소득층 재학생의 인터뷰 사례를 활용하였다. 또한 연구자는 비슷한 시기에 다양한 전공과 배경을 가진 100여명 이상의 A대학교 재학생들의 학업과 대학 생활에 관한 인터뷰 자료를 분석하였다. 이를 토대로 저소득층 학생들의 특수한 경험적 인식이 무엇인지를 검토하였다. 마지막으로 분석의 타당성을 확보하기 위해 해석 결과를 A대학에서 20년가량 근무한 교수와 토론하는 동료 검토(peer debriefing)의 과정을 거쳤다.

III. 연구결과

1. 대학생활: 학업의 세계와 경험의 세계

가. 학업의 세계: 좌절과 극복

대다수의 연구참여자들이 고등학교에서 최상위권의 학업성적을 거두었고, 잘하는 것은 공부 하나라는 생각으로 살아왔다. 그러나 대부분이 대학에 와서 열심히 공부해도 낮은 학점을 받게 되는 충격적인 경험을 하게 된다. 선행연구의 결과와 유사하게 인문사회 계열에서는 영어, 글쓰기, 발표, 철학사상 등이나 이공계열에서는 수학, 과학 등의 기초지식이 필요하거나 고등학교의 지식수준을 넘어서거나 익숙하지 않은 수업에서 큰 어려움을 느꼈다. 저소득층 명문대 학생들의 학업부적응에 주로 초점을 맞춘 국내 선행연구에서는 학생의 선행지식을 고려하지 않은 방대한 지식 전달식 수업, 영어식 수업 등이 공교육에서 교과서 위주의 공부를 해왔던 저소득층 학생들의 학업 격차를 확대한다고 보았다(이지혜, 채재은, 2013; 이해정 외, 2019).

그러나 사실은 A대학에 입학한 학생들의 상당수가 이러한 학업적 좌절감을 경험한다. 입시 중심 교육에서 경험하지 못했던 고등교육 기관의 강의를 처음 접하는 동시에 전국의 최상위권 학생들이 모여 경쟁하기 때문이다. 실제로 연구참여자 중에 일반고가 아닌 외고, 과학고, 자사고 등을 졸업한 학생들도 비슷한 어려움을 겪었다고 말하였다. 외국어 관련 수업은 익숙하고 쉽다고 느끼지만, 외고 학생들 역시 학문 중심의 명문대학이 요구하는 글쓰기, 발표, 토론 등의 학업 역량과 고차원적인 강의에 익숙하지 않았다. 이와 관련하여 특수목적고 출신인 수빈 학생도 노력해도 성공하기 어려운 경쟁이라고 말하였다.

“저는 공부 쪽이 아니겠구나 이런 생각을 대학 다니면서 했던 것 같아요. A대를 와서, 저는 당연히 공부를 하는 사람이겠거니라고 어렵듯이 생각을 했는데 이전까지 경험해 보지 못했던 논리적인 글을 쓰는 과정에서 저는 이 길이 아닌가 보더라는 생각을 하게 됐습니다. (중략) 물론 제가 학업적으로는 항상 높은 성과를 얻어온 학생으로 여겨져서 제가 (공부 쪽으로는) 모든 거에 자신감이 있었다고 할 수 있었는데... 근데 그 부분은 대학교에서 가장 중요하게 여겨졌던 부분이 사실 제게 가장 약했던 부분이었다라는 걸 깨달은 거죠.” (수빈)

이처럼 A대에 진학한 많은 학생들은 자신 말고도 공부를 잘하는 학생이 많다는 사실을 광범위하게 경험하는 충격에 빠진다(최선주 외, 2012). 그러나 저소득층 가정에서 자라온 연구참여자들에게 이러한 학업적 좌절은 좀 더 강렬한 의미로 다가온다. 이들에게 오랫동안 학업적 성공은 가난이라는 결핍을 대체하는 정체성이었기 때문이다. 고등학교 때까지 공부 잘하는 아이라는 정체성은 사회에서 자신을 가난한 아이로 규정짓지 않고 힘든 상황을 버틸 수 있는 자존심이자 자기 자신의 ‘존재’의 이유였다. 고등학교 때까지 사교육 없이 혼자 힘으로 공부하면서 ‘재네는 돈이 많지만 공부를 못해’라고 생각하며 ‘격차에 대한 방어기제’로 ‘정신승리’를 하며 극복을 할 수 있었지만, 대학 입학 이후 더 이상 가난은 ‘숨기기 어렵고 공부를 통해 극복되지도 않는’ 것이 되어버린다. 때문에 ‘공부 잘하는 아이’라는 정체성으로 지켜왔던 자존심은 무너지고 열등감과 비교의식이 극대화되었다. 이러한 이유로 심각한 우울증에 시달려 정신과 치료가 필요한 심각한 우울증과 불안 장애에 시달리는 참여자들도 있었다.

“(잘 사는 애들과) 그런 비교가 다시 엄청나게 많이 들어오는거예요. 제 스스로... 열등감 이런 것들. 저애는 공부도 잘하는데 집도 너무 잘사네. 이런 느낌.” (지호)

연구참여자들은 학업에 대한 부담감을 회피하기 위해서 선행연구에서처럼 군대에 가거나 휴학을 하고, 암기 위주의 수업, 쉽게 좋은 학점을 받을 수 있는 소위 ‘꿀강의’만 선택하기도 한다. 저학년 때는 많은 경우 고등학교 때처럼 과거 자신의 성공 경험을 떠올리며 성적을 올리기 위한 노력에 몰두한다. 연구참여자들에게 도움이 된 것은 저소득층 학생들을 위한 학습지원 프로그램들, 주위 친구들과의 스터디, 솔직하게 교수에게 어려움을 나누는 등의 전략이다. 학생들은 학과의 친구들과 함께 공부하면서 배움을 얻기도 하고, 한편으로 친구들도 의외로 학업에 어려움을 겪는다는 것을 알게 되기도 하였다. 교수에게 경제적, 학업적 어려움을 털어놓았을 때 뜻밖의 배려를 받아 휴학이라는 최악의 상황을 극복하거나 장학금을 연결받기도 하였다. 이처럼 협력적 학습의 기회와 지지적 분위기는 저소득층 학생들의 학업적 어려움을 극복하는데 매우 중요한 열쇠가 되었다.

학업 격차로 인한 좌절감은 저학년 때는 심각하지만 고학년에 올라가면서 주로 해소되었다. 실제로 저학년 때 받은 낮은 학점을 보완하고자 노력했으며, 실제로 연구참여자들의 약 79%(19

명)가 3점 중반 이상의 평점으로 회복하였고 학점에 대한 스트레스 역시 완화되었다. 학업성적은 중요하지만, 대학에서는 수업의 선택권이 넓고 각자의 진로에 따라 학점의 중요성도 상대적인 것이 된다. 따라서 고학년이 될수록 학점이 매우 중요한 특정 진로가 아닌 이상 최상위권이 되기 위해 학점 경쟁에 몰두해야 할 이유도 적어진다. 또한 고학년이 될수록 더욱 상위 수준의 전공 수업을 배우기 때문에 점차 고등학교 수준의 선행지식의 영향력은 없어진다. 이를 두고 학생들은 결국 고학년이 되면 고등학교 효과는 사라지고 원래부터 타고난 ‘천재’에 가까운 학생들이나 전공에 학문적으로 매우 ‘심취’해있는 학생들이 두각을 나타낸다고 말하였다.

“그런 차이는 사실 A대에서는 제가 알기로는 과고는 아마 그게 한 3학년까지도 갈 거예요. 근데 이제 공대나 자연대도 3학년이 넘어가면 다 평균화가 되듯이 [제 전공에서]는 거의 2학년만 넘어가면 다 평균화가 돼서. 그런 거를 느끼게 느낄 일이 크게 막 없었다, 이런 것 같네요.” (주원)

나. 경험의 세계: 자아정체성의 확장

대학에서는 다양한 사람들과의 만남과 활동을 통해 경험의 세계를 확장시킬 수 있는 기회들이 주어진다. 이러한 활동들에 활발히 참여하지 못한 연구참여자들은 학업 외에 동아리, 대외 활동, 진로 탐색 등을 적극적으로 하지 못한 것을 아쉽다고 이야기하였다. 혼자서 임시 위주의 공부만 해온 학생들에게 자기주도적으로 무언가를 해야만 하는 대학 생활에 대부분 익숙하지 않은 측면이 있다. 또한 오랫동안 가난한 환경에서 비롯된 가성비를 따지고 ‘돈이라는 한계’에 자신을 가두는 마음의 습관은 새로운 경험을 망설이게 하였다. A대 학생들과 비교했을 때 가난한 가정환경에서 비롯한 위축감도 작용했다. 졸업반인 지영 학생은 경제적, 시간적, 학업적 어려움이 엄청나게 큰 것은 아니었지만 A대학에서 느낀 ‘아예 다른 세상이라는 느낌’이 위축감을 느끼게 했다고 말한다. 그는 자신과 달리 부유하면서도 공부까지 잘하는 학생들을 사이에서 ‘주눅이 들고’ 장벽을 느껴서 이러한 활동들을 기피한 것이 후회된다고 이야기하였다.

“고등학교 때까지는 그래도 제가 이렇게 노력을 하고 그래서 저도 성적도 잘 나오고 학교도 잘 가고 항상 인정받고 그런 생활을 하다가 딱 왔는데 진짜 엄청 A대학교에는 더 이렇게 뛰어난 학생들도 많고 하다 보니까 저 학생들이랑 내가 경쟁을 할 수 있을까? 이런 처음에 조금 그런 걱정이 있었던 것 같아요. 예를 들면 저는 영어를 너무 못하는데 막 그냥 아예 어릴 때부터 외국에서 살다 와서 뭐 그렇게 영어를 엄청 자유롭게 하는 그런 학생들이 거의 대다수였고 저희 과에도. 그렇다 보니까 내가 그래도 잘한다고 생각했는데 내가 되게 못하는 애였구나 나, 이런 생각이 들어서 조금 그렇게 새로 활동을 하는 데 좀 겁이 들었던 것 같아요.” (지영)

반면, 많은 연구참여자들은 대학 입학 초기부터 적극적으로 다양한 경험을 해야겠다고 결심하고 적극적으로 대학생활을 탐색해나갔다. 이러한 활동들을 하기 위한 경제적, 시간적 부담이

있었지만, 저소득층 혹은 대학생을 위한 학교 안팎의 다양한 지원을 활용하면 ‘돈이 들지 않고도’ 질 높은 활동들을 할 수 있는 길이 열려 있었다. 고등학교 때까지는 공부만 하거나 입시를 위한 동아리 활동에만 참여하는 등의 제한적인 경험을 했지만, 대학에서 와서는 밴드, 사진 등과 같은 동아리 활동부터 진로, 취업, 학업 등을 위한 교환학생, 학회 활동까지 다양한 영역의 활동에 참여해볼 수 있었다. 아래 준영 학생은 자신은 대학 초기부터 동아리와 사람을 만나는 활동에 활발히 참여하고 교수님 오피스에도 자주 방문하는 등 새로운 경험을 찾아 나섰다고 말하였다.

“여태까지 해왔던 거랑 좀 다르게 뭔가 공부보다도 좀 다른 무언가를 좀 열심히 해봐야 되겠다라는 생각을 했던 것 같아서 그때부터 이제 좀 정했던 게 인간관계라든가, 이제 갑자기 넘치게 되는 자유 시간 이런 쪽을 좀 어떻게든 잘 다뤄보자. 신입생 때는 이런 것들을 좀 제대로 써보자라는 생각을 좀 했던 것 같아요.” (준영)

이러한 활동들은 학업이 아닌 측면에서 자기효능감을 느낄 수 있는 통로가 되기도 한다. 예를 들어, 연구참여자들 중에서는 자신이 고등학교 때 도움을 얻었던 경험에 감사하며 저소득층 학생들을 대상으로 하는 대학생 멘토링, 교육이나 사회봉사활동에 적극적으로 참여한 학생들이 많았다. 학생들은 이를 통해 사회공헌을 실현하기도 했지만 동시에 대학생활 내의 스트레스를 완화하고 자신의 가치를 확인할 수도 있었다. 예를 들어, 농촌 지역에서 성장하고 대형학과에 입학한 한 학생은 저학년 때 경쟁적이고 개인주의적인 학과 생활에 적응하지 못하고 학교생활에 흥미를 잃게 되었다. 그런 와중에 봉사활동에 참여하니 ‘성품이 좋은’ 사람들과 교류하고 마음의 조급함을 완화되면서 ‘공부 외의 효능감’을 확인할 수 있었다고 이야기하였다.

흥미로운 점은 중고등학교때부터 다양한 활동을 경험한 연구참여자들은 대학에서 제공하는 경험의 세계를 탐색하고 참여하는 것에 더욱 익숙하였다. 수빈 학생은 고3까지 슬레이트로 만든 폐가에서 지냈을 정도로 열악한 환경에서 자랐지만 지역의 특성화된 중학교에 진학하여 쉽게 접할 수 없는 다양한 체육활동을 무료로 체험할 수 있었다. 외국어 고등학교에 진학하여 전공인 외국어뿐 아니라 외국 대사, 외교부, 유네스코, 유엔 등 글로벌 기관과 연계된 사람들과 교류하였고 질 높은 학생주도 프로젝트를 수행할 수 있는 환경에서 공부하였다. 그는 자신이 대학 생활을 ‘멋지게 한 것은 아니’라고 표현했지만, 대학에서 운동 동아리부터 해외연수, 봉사활동 등을 선택하는 것을 망설이지 않고 장기간 몰입해왔다. 또한 상호 학생은 기초생활수급자였지만 사회적배려자 전형을 통해 특수목적의 중고등학교에 입학할 수 있었고, 일반 중고등학교 학생들이 접할 수 없는 프로젝트, 스포츠 등을 경험할 수 있는 ‘좋은 환경’에서 성장하였다. 그는 특히 자신이 중고등학교 때부터 다양한 활동들을 선택하고 경험해 보았기 때문에, 대학 생활에서 그러한 경험의 의미를 이해하고 적극적으로 탐색하는데 영향을 받았다고 말하였다.

목적 없이 단순히 ‘술을 먹고 노는 것’이 아닌 강의실 수업 밖의 취미활동, 봉사나 대외 활동에서 사람과 교류하는 것 등과 같은 구조화된 경험들은 학생들이 자신의 관심 영역과 흥미를 찾고 진로를 설계에 나가는데 도움을 주었다. 이는 저소득층 학생들이 지켜왔던 ‘공부 잘하는 아이’라는 자아정체성을 공부에 아닌 영역으로 확장시켜나가는데 기여하였다. 이러한 활동을 통해 강의실에서 학점으로 대표되는 학업적 성공을 넘어 고유한 자아와 삶의 의미를 탐색할 수 있다는 것을 깨닫기 때문이다. 예를 들어, 다영 학생은 저학년 때 수업을 전혀 따라가지 못해 자존감을 상실하고 중도 휴학까지 결심했다. 그렇지만 자신의 진로와 관련한 동아리, 소모임 활동을 중요시하면서 대학 생활에서 최상위권 성적에만 몰두하지 않게 되었다. 저학년 때 학업에 어려움을 겪었던 준영 학생도 객관적인 학점은 높지 않지만 이제 자신만의 진로 방향이 있기 때문에 그것이 앞으로의 길에 걸림돌이 되지 않을 거라고 확신하고 있었다.

2. 인적 네트워크: 사회적 교류

가. 학생들과의 교류: 제한된 네트워킹

입학 이후 저소득층 학생들의 대부분은 A대학의 중산층 위주의 학생 집단 사이에서 심리적 위화감을 느낀다. 이들은 농촌지역이나 도시의 낙후지역에서 성장하였고 고등학교까지 유사한 환경의 학생들과 교류하였기 때문에 주변 친구들에게 이처럼 극심한 경제적, 문화적 격차를 느낀 적이 많지 않았다. 오히려 대학에 와서 잘 살고 부모님의 직업도 좋은 친구들을 보면서 가정의 상대적인 위치에 대해 처음으로 선명하게 인지하는 계기가 되었다. 이러한 친구들에게서는 경제적인 여유에서 오는 씩씩이, 생활 반경, 가치관까지 아주 사소하고 알 수 없는 불편함이 느껴지기 때문에 적극적으로 교류하기 힘들기도 하다. 대다수의 학생들이 그렇듯이 연구참여자들 역시 저학년 때는 고등학교의 입시 중심 환경에서 벗어나 마음껏 대학의 친구들과 어울려 술을 마시는 등 ‘노는’ 시간을 보냈다. 그러나 시간이 지날수록 연구참여자들은 대학에 와서 자연스럽게 더 가까워지는 친구들은 이상하게 알고 보면 자신과 유사한 가정형편이거나 일반고등학교 출신이라는 말을 하였다. 예를 들어, 일반고를 나와 저소득가구 전형으로 입학한 한 학생은 대학에서 만난 친구들은 우연인지 모르겠지만 대부분이 자신과 같은 입학전형이나 일반고 출신이라고 하면서, ‘엘리트’ 고등학교 학생들보다 ‘조금 더 천박’해서 자신이 속한 집단이 ‘싸구려 같은 느낌’을 받는다고 표현하기도 하였다. 고등학교 때처럼 한 반에서 교실 단위로 집단적인 생활을 하지 않는 대학에서는 학생들 사이의 암묵적인 계층화가 발생할 수 있음을 보여준다.

해외의 명문 사립대학은 입학 시부터 기숙 대학(Residential College)을 통해 학부생들이 대학

의 사회문화적 규범을 익히고 네트워킹을 극대화시킬 수 있는 체계적인 기회를 제공한다. 그러나 A대학은 학생들간의 교류를 대부분 학과의 비공식적인 공동체에 의존하고 구조화된 경험을 제공하지 않는다. 따라서 학생들은 대학 생활을 어떻게 탐색해나가야 하는지 질적인 정보를 쉽게 얻지 못한다. 이러한 상황은 눈에 보이지 않는 사회경제적 계층과 고등학교 출신에 따른 인적 네트워크 형성이 이루어질 가능성을 강화한다. A대학에 많이 진학하는 명문고 학생들은 선후배 네트워크가 형성될 수 있기 때문에 특별한 기회 없이도 대학생활에 대한 정보를 많이 얻을 수 있다. 술을 마시는 것을 좋아하지 않고 성격이 활발하지도 않은 한 연구참여자는 의미있는 대학생활을 어떻게 탐색해야하는지에 대해 알려줄 수 없는 네트워킹이 없었던 것에 대해 아쉽다고 표현하였다.

“처음에 적응하는 것이 어려운 때에 과고 영재고 친구들은 선후배가 많거든요. 몇 십명씩 오니까 선배가 많아요. 그러면 이제 네트워크가 잘 형성돼 있는데 저희는 그렇게 형성돼 있진 않거든요. (선배가) 많지는 않았고 그래서 뭐 새로운 사람 만나는 것도 어렵고 정보가 없잖아요. 정보 격차가 제일 큰 것 같아요. (중략) 노는 것만이 아니라 어떻게 좀 의미 있게 생활할 수 있느냐 그런 걸 얘기해줄 수 있었으면 좋을 것 같아요.” (동원)

진로를 탐색하는 고학년이 될수록 학생들 사이의 질 높은 사회적 교류의 중요성은 더욱 높아진다. 상당수의 연구참여자 학생들의 부모님은 고졸 이하의 학력을 가지고 있었고 대부분이 비정규직 노동계층에 종사하고 있었다. 따라서 저소득층 학생일수록 대학 안의 인적 네트워크의 정보가 중요하며 이들에게 학생 공동체는 계층 이동을 가능하게 하는 사회적 정보를 얻을 수 있는 가장 가까운 통로였다. 학내에 학습과 경력개발을 지원하는 시스템이 마련되어 있지만, 실질적으로 사회적 진로를 이해하게 되는 경로는 자신의 전공 학과의 친구들과 졸업한 선배들과의 직접적인 교류를 통해서이다. 실제로 많은 연구참여자들이 고학년 선배의 진로에 대한 조언이나 친구들의 활동을 우연히 접하고 자신의 진로에 대해 고민하고 관련 분야를 새롭게 찾아나서는 경우가 많았다.

그러나 A대학은 학생들의 진로와 관련한 적극적인 교류가 부족하고 ‘각자도생’하는 ‘개인주의’ 문화가 강하다. 많은 연구참여자들이 이러한 ‘개인주의’적 문화에 언급하면서 대학 내의 공동체적인 문화가 없다는 것에 공감하고 있었다. 특히 대형 학과일수록 ‘커뮤니티’라는 개념이 없고 ‘다들 개인적인 분위기’라 진로에 대한 조언 등을 얻기 힘들다. 이처럼 열악한 지역의 고등학교에서 나홀로 대학에 진학한 저소득층 학생들은 이러한 정보를 공유하고 질적으로 교류할 수 있는 체계적인 활동과 지원이 활발하게 이루어지지 못하고 개인이 알아서 해결해야 하는 문화적 분위기 속에서 방황하고 소외되기 쉽다.

“(진로 지원이 활성화되어 있는 다른 학교에 대해 설명하면서) 우리 학교 같은 경우에는 그런 소모임 느낌이 아예 없고, 하려면 하긴 하는데 뭔가 분위기가 그런 게 막 활성화돼 있는 분위기도 아니어서 선배랑은 아예 거의 단절된 느낌이고, 개인적으로 친하지 않은 이상 그래서 더 뭔가 졸업에 대한 조언이라든지 졸업 이후에 진로에 대한 조언 같은 거를 물어볼 사람이 없다는 게 지금은 좀 아쉬운 것 같아요.” (민지)

나. 교수와의 교류: 교수는 교육자가 아닌 연구자

본 연구의 연구참여자들은 학습자원이 부족하였기 때문에 명문고등학교 재학 여부와 상관없이 공교육 환경에 의존하는 학업 과정에서 특히 교사들의 적극적인 도움을 받고 우호적인 관계를 맺은 경우가 대부분이었다. 그러나 대학에 입학해서 교수와 자신의 개인적인 가정사를 공유하거나 교류를 했던 몇 명의 특별한 사례를 제외하고는 대다수의 학생들이 교수와 상호작용한 경험이 없었다. 많은 학생들이 수업과 관련한 질문을 하는 것에 익숙하였지만 직접 학업이나 진로, 생활에 관한 상담을 하는 것을 꺼려하였다.

먼저 교수를 적극적으로 찾아가지 않은 것은 교수의 역할에 대한 학생들의 인식 때문이다. 많은 학생들이 선생님과 친하게 지낸 경험이 있어서 어른과 소통하는 것은 편하다고 하면서도, 공통적으로 ‘교수님은 중고등학교 선생님과 다르다’고 이야기하였다. 학생들은 선생님은 교육자로 나의 생활에 관심을 가지고 밀접한 도움을 줄 수 있는 사람이라고 이야기했지만, A대학의 교수들은 ‘연구에 중심’을 두는 ‘연구자’로 인식하고 있었다. 수업보다는 연구에 시간을 쓰고, 학부생이 찾아오면 귀찮아할 것 같다는 생각을 하였다. 또한 자신의 가정 상황과 어려운 학업에 대해 이야기한다 하더라도, 공부를 잘한 상류층 교수가 살아온 환경에서 이해할 수 없을 것이라고 가정하였다. 실제로 A대학 교수는 대다수가 명문대학 학부를 졸업하고 해외 박사학위를 취득한 ‘엘리트’ 집단으로 교육 중심 대학보다 연구에 집중하는 경향이 있는 것이 사실이다. 이러한 인식 때문에 학생들은 수업을 매개로 한 피상적 교류 외에는 교수와의 긴밀한 교류를 기피하고 어려워하고 있었다.

또한 제도적으로 교수와의 지속적인 교류가 활성화되어 있지 못한 학과에서는 교수와의 만남을 상상하기 어려운 경우가 많다. 특히 학생 수가 100여 명이 넘어가는 대형 학과에서는 지도교수가 누군지도 모르고 교수와 교류하는 분위기가 전혀 아니라고 말하였다. 이러한 전공의 연구참여자들은 학부생과 교수의 교류가 전혀 없는 분위기 때문에 교수를 찾아가야한다는 생각을 해본 적이 없었다고 하였다. 학부생이 많은 공대 출신의 한 학생 역시 학과에서 학부생에게 지도교수를 배정해주고 실제로 정기적인 만남을 가지는 학과의 친구들을 부러워하였다. 주변에 진지하게 이야기할 사람이 없었다고 말하면서 만일 자신도 그런 기회가 있었다면 취직 문제와 어떻게 살아가야 하는지 인생 전반에 대해 물어보았을 것이라고 답하였다.

실제로 지도교수를 배정받아 밀접하게 교류하는 전통을 가진 학과의 연구참여자들은 교수와

친하게 지내기도 하였다. 1학년 때부터 졸업 때까지 한 명의 지도교수와 연결되는 방식의 학과에 입학한 한 연구참여자는 오피스를 정기적으로 찾아가서 많은 도움을 받았다. 시스템적으로 학부생과 지도교수가 집단적인 활동을 많이 하는 학과의 연구참여자는 교수님들과 함께 여행을 하거나 술을 마신 경험을 회상하면서 도움이 필요하면 연락을 드릴 수 있는 관계라고 말하였다. 이 학생은 자기가 속한 전공을 살리지 않고 다른 영역으로 복수전공을 하여 취직하고자 하는데, 이 또한 학과 교수님들과 상의하였다.

“[제 학과가] 참 좋은 것 중에 하나가 일단 매 학기 한 번씩은 꼭 교수님이랑 매칭을 시켜줘서 일 대 다 한 일 대 삼,사 정도로 밥 먹을 기회가 매 학기 있고요. 매학기 [현장조사]를 다녀요. (중략) 그래서 그 교수님들이랑도 많이 친해지고 또 제 지도교수님이랑도 장학금 같은 거 받을 때 그때 추천서 같은 거 필요하면 지도교수님이랑 면담도 좀 하고 그랬어가지고. 그니까 뭐 친분이란 게 연락한다 이런 건 아니지만 언제든 도움이 필요하면 연락을 드릴 수 있는 그런 교수님인 상태? 정도죠.” (동호)

제도적 시스템이 아니라도 몇몇의 교수들은 강의를 듣는 전공 학생들에게 학기 1회 정도의 면담의 기회를 주기도 한다. 이 때 찾아간 학생들은 처음으로 교수와 인간적인 대화를 할 수 있는 시간을 가질 수 있었고, ‘너무 좋았던 경험’이라고 기억하였다. 그러나 학생들의 인터뷰를 더 심층적으로 살펴보면, 이러한 기회가 있다고 하더라도 학생-교수의 교류가 활성화되지 못하는 명문대학의 문화적 요인이 작용하고 있음을 알 수 있다. A대학은 다른 대학보다 특히 학문 중심주의가 강하고, 대학원에 진학하거나 전문대학원, 고시 등을 진로를 선택하는 것이 보편적이다. 그러나 저소득층 학생들의 대부분은 자신의 전공을 살리지 못하거나 대학원이 아닌 일반적인 기업에 취직을 선택하는 경우가 많은데 이는 A대학에서 비주류적 진로 선택에 해당한다. 이 때문에 ‘대학원에 가지 않는’ 연구참여자들은 면담의 기회가 주어져도 교수와 할 말이 없다고 느낀다.

“약간 대학원 갈 생각이 있었다면 그쪽 이제 관심있는 분야 교수님 찾아가서 이런저런 상담도 해보고 했을텐데 딱히 그게 아니니까. 저는 이제 곧 나갈 사람이니까...” (소라)

뿐만 아니라 면담 기회가 주어져서 교수님을 찾아가도 학생은 ‘대학원 생각이 있는 학생들을 위주로 더 인도해준다고’ 느낀다. 심지어 학생에게 관심이 있는 교수님에게서조차 취업 관련한 것은 ‘우리 학과는 각자도생’이라는 이야기를 듣기도 한다. 반면 대학원에 진학하기로 결심한 참여자는 학과에 마련된 지도교수 배정제도를 활용하여 학부기간 동안 학업과 진로에 관하여 교수님과 더욱 적극적으로 소통함으로써 밀도 높은 관계를 형성해나가고 있었다.

3. 다양한 기회와 지원들: 친절하지 않은 대학

A대학은 저소득층 학생을 지원하기 위한 제도들과 학업역량 향상을 위한 학습지원 센터를 운영하고 있다. 저소득가구 전형으로 합격한 학생들에게는 오리엔테이션 캠프와 학습공동체 등 명문대학의 문화와 학업생활에 적응할 수 있는 기회를 제공한다. 캠프에서 ‘너는 저소득층이니 까 다른 학생들과 다르다’는 미묘한 사회적 낙인을 느끼거나, 가정형편을 알고 싶지 않아서 참여를 하지 않은 학생도 있었다. 그러나 이러한 활동에 참여한 대다수의 연구참여자들은 입학 전 인적 네트워크 형성과 장학금 정보의 획득, 학업역량 향상 등에 도움을 주었다고 이야기하였다. 예를 들어, 입학전형 캠프에서 만난 친구/선배들과 밀접한 관계를 유지하거나, 학습공동체와 멘토링 서비스를 통해 영어회화 실력을 높이고 영어자격 시험을 획득하기도 하고, 글쓰기 수업을 들으며 실력을 향상시킬 수 있었다. 저소득층에게 주어지는 생활비성 장학금(월 30만원)은 학생들에게 중요한 경제적 버팀목이 되기도 하였다.

그러나 이러한 저소득층 장학금과 학업적 지원에 관한 집중적인 정보는 저소득층 입학전형으로 입학한 학생들 중 입학 전 오리엔테이션에 참석한 학생들에 한정되어 제공된다. 캠프에 참여하지 않거나 일반전형으로 입학한 저소득층 학생들은 입학 초부터 정보의 사각지대에 놓인 것을 확인할 수 있다. 그런 프로그램들을 직접 찾아서 해야한다는 것에 익숙하지 않았던 A는 입학전 캠프에 참여하지 않았고, 이후 장학금을 받는 다른 저소득 친구에게서 우연히 듣고 생활비 지원을 신청할 수 있었다.

입학전형을 통해 저소득층이라는 입증을 하면 자연스럽게 주어지는 활동 외에 학생들은 대학이 제공하는 다양한 기회와 지원들을 스스로 탐색하고 활용해야만 한다. 명문대학은 학생들에게 다양한 기회와 지원을 제공한다. 그러나 이 모든 것은 학생 스스로 탐색해야만 한다. 대한민국의 입시중심 문화로 인해 많은 학생들이 대학에서 자기주도적인 활동을 하는 것을 어려워한다. 특히 공부를 잘하는 저소득층 학생들은 고등학교 때까지 특별히 애쓰지 않아도 학교의 많은 선생님들이 도움을 주고 자연스럽게 교육기회를 연결시켜주는 경험을 많이 하게 된다. 보통의 학생들보다 더욱 적극적인 사회적 호의 속에서 성장한다. 그러나 대학에 오면 학생들은 더 이상 ‘공부 잘하는 아이’가 아니다. 이들의 가정 상황을 가까운 거리에서 알아서 ‘케어’해주는 선생님의 존재는 사라진다.

이러한 환경에서 고등학교 때부터 적극적으로 기회를 찾고 노력을 하던 소수의 저소득층 학생을 제외하면 많은 학생들이 대학의 기회와 지원들을 어떻게 활용해야 하는지 뚜렷하게 인식하지 못한다. 많은 학생이 명문대학이 제공하는 다양한 경험과 기회를 활용하는 것의 중요성을 강조하고 있지만, 이를 구체적으로 어떤 방식으로 찾고 활용해야 하는지에 대한 알지 못한 채 고학년이 되어버리는 경우가 많았다.

“그때까지만 해도 뭘 어떻게 찾아서 해야되는지에 대한 생각이 별로 없어가지고, 학교 차원에서는 일단은 우리 대학교가 뭔가 어려운 학생들을 도와주는 것들이 저는 많다고 생각하거든요. 찾아보면 엄청 많죠. 공대에도 있고 기숙사에도 있고 [학습지원센터]에도 있고 어디에도 다 있는데 학생들이 찾아서 안 가요. 찾아서 안 가고 나중에 졸업할 때 되면 이용해보는 걸 하고 후회하는 학생들이 좀 많은 거 같아요. 어떻게 해야 될지는 잘 모르겠는데 일단 학생들이 이런 거에 대해서 인지를 하고 인식하도록 하는 게 중요한 거 같고, 홍보랑 전체적으로 학생들이 많이 이용하게 하는 무언가가 필요하지 않나 생각이 들어요. 시스템, 아니 있는 것들은 충분한데 학생들이 활용을 잘 못 하는 거니까.” (지훈)

특히 저소득층 학생들은 대학 입학 초기부터 가난한 환경 때문에 명문대학에 입학하고도 취업해서 돈을 벌어야겠다고 막연하게 생각하거나, 어차피 4년 뒤에는 어디든 취업을 해야한다는 생각이 크기 때문에 자신의 흥미를 탐색하거나 실질적인 진로 개발에 소홀한 경우가 많았다. 반면 학문중심주의가 강한 A대학에서 가장 쉽게 접할 수 있는 활동들(포럼, 학회, 연구프로젝트 등)은 학술적인 방향에 초점이 맞추어져 있어, 학생들은 ‘핀트’가 다르다는 느낌을 받기도 한다. 그러나 연구참여자 중 학술적 진로를 생각하는 학생에게 A대는 다양한 기회를 누리고 네트워킹을 극대화하며 자극을 받을 수 있는 공간이었다. 이와 관련하여 한 연구참여자는 아래와 같이 A대학을 다른 대학에 비해 특히 친절하지 않은 도구로 표현하면서, ‘이제까지는 학교를 잘 이용을 못 한 것 같다’고 남은 기간 잘 이용을 해야겠다고 다짐하였다.

“... 이렇게 진로에 대해서 좀 할 수 있도록 진폭적인 지지와 지원을 해주는데, 사실 A대는 물론 알아서 잘하기 때문에 각자도생이잖아요. 하지만 내가 어떤 야망이 있고 목표 의식이 뚜렷하게 있다고 하면 A대의 네트워킹을 이용해서 학교를 레버리징을 해서 굉장히 잘 되기가 수월하다는 생각을 하거든요. 좋은 도구인데 친절하지는 않은 도구죠.” (주원)

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 학업적으로 성공한 저소득층 학생들이 경험한 명문대학에서의 대학 생활과 대학의 환경적 맥락이 학생들의 경험에 어떠한 영향을 주고 있는지 분석하였다. 연구 결과를 요약하면, 대부분의 저소득층 학생들이 명문대학의 수업에서 어려움을 경험하지만 고학년에 올라가면서 대학에서의 학업 방식을 습득하여 이를 극복하거나 진로의 방향에 따라 학점은 적당히 관리해야 할 대상으로 전환되었다. 학업 외의 다양한 활동, 사회적 교류 경험은 저소득층 학생들에게 가난으로 인한 결핍을 대체하던 유일한 정체성이었던 공부 잘하는 자아에서 자신만의 자

아정체성을 형성하고 확장시켜 나가는데 기여하였다. 그러나 명문대학의 개인주의, 학문중심주의, 학생의 자기주도성을 강조하는 문화는 저소득층 학생들의 학생 및 교수들과의 사회적 네트워킹을 어렵게 만드는 요인이라는 것을 확인할 수 있었다. 이로 인해 주류의 중상류층 학생들과 다른 진로 선택을 하고 대학 입학 전 경험이 부족한 저소득층 학생들은 명문대학에서 주변화되고 소외되고 있었다. 특히 이러한 문화적 요인은 논문 도입부의 지영 학생과 같은 저소득층 학생들이 명문대학이 제공하는 다양한 기회와 프로그램들을 충분히 활용할 수 없게 만들고 있었다.

이러한 연구 결과는 저소득층 대학생들의 학습과 성장을 지원할 수 있는 중요한 실천적 시사점을 제공한다. 첫째, 저소득층 학생들이 강의실에서의 수업 외의 다양한 활동을 경험할 수 있도록 지원해야 한다. 기존 연구들은 저소득층 학생들이 대학에서 학업 이외의 과외활동(동아리, 여행, 교우관계 등)에 더 집중하는 것을 학업적 부담을 회피(이혜정 외, 2019)하기 위해 주요과업인 학업과 학과 내 사회적 관계 맺기에 대한 도전을 피하는 '비켜가기' 전략(이지혜, 채재은, 2013)이라고 보았다. 이러한 연구들이 주 대상으로 한 학업부적응을 겪는 학생들에게는 회피의 전략일 수도 있지만, 실제 대학에서 성공적인 적응을 위해서는 학업뿐 아니라 사회적 측면(Xie & Reay, 2020)과 수업 외 활동들에 참여하는 것이 매우 중요하다(Kuh et al., 1991).

특히 저소득층 학업성취 우수 학생들은 어린 시절부터 다양한 경험을 할 수 있는 가정 내 자원이 부족하고, 고등학교에서는 입시 중심의 공부에 더욱 몰입하는 경향이 강하다. 본 연구는 대학에서 겪는 학업적 어려움은 특히 저소득층 학생들이 오로지 공부로 지켜온 자아정체성을 더욱 심하게 손상시키기 때문에 정서적 어려움을 유발한다는 것을 보여준다. 따라서 저소득층 학생들은 대학에서 다양한 활동을 통해 학업 외의 자존감을 회복하고 인생의 방향을 설정하는 경험을 충분히 하는 것이 더욱 중요하다. 또한 본 연구 결과는 중고등학교 시절부터 학업 외 활동들을 충분히 경험할 수 있었던 학생들이 대학에서 이러한 경험의 의미를 이해하고 더욱 쉽게 도전할 수 있다는 가능성을 보여준다. 이는 고등교육에서뿐만 아니라 대학 입학 전부터 저소득층 학생들에게도 학업 외 활동들에 대한 지원이 더욱 활발히 이루어져야 한다는 것을 시사한다.

둘째, 학생들이 협력할 수 있는 공동체 문화를 형성하고 구조화된 활동들을 통하여 선후배 간의 의미 있는 교류를 활성화해야 한다. 또래 학생들과의 학업적, 사회적 협력은 저소득층 학생들의 대학생활 적응을 촉진하는데 도움을 준다. 또한 저소득층 학생들이 사회에 나가기 전 진로를 탐색할 수 있는 채널은 주로 명문대학 내의 인적 네트워크에 제한되어 있다. 그러나 본 연구에서처럼, 개인의 성과를 중시하는 학업적으로 우수한 학생들이 모인 명문대학은 강한 개인주의적 문화를 공유하게 되며, 눈에 드러나지 않지만 이러한 환경은 학생들 사이에서 계층화된 네트워킹을 강화시킬 가능성이 크다. 따라서 저소득층 학생들의 제한된 인적 네트워킹을 확장을 위해 학생들과 선후배 간 교류의 장을 확대하는 방안을 모색할 필요가 있다.

셋째, 교수와의 적극적인 교류를 제도화하는 동시에 명문대학 교수의 교육자적 역할을 심도 있게 재고할 필요가 있다. 특히 연구중심 대학의 교수들은 연구업적 평가중심의 승진/정년 보장 제도로 인해 교육에 관심이 적은 경우가 많다. 대학은 기본적으로 교육기관이라는 인식 아래, 교수들의 교육활동의 개념 역시 강의실 밖의 활동에도 적용하고 확장시킬 필요성이 있다. 특히 본 연구는 명문대학의 연구중심의 문화로 인해 학문과 관련된 진로를 선택하지 않는 저소득층 학생들에게는 교수와의 만남이 제도적으로 보장되어 있다 하더라도 밀도 있는 교류가 이루어지기 힘들 수도 있다는 사실을 포착하였다. 이는 대학 교수사회의 제도적 변화뿐 아니라, 대학의 교수 역시 다양한 학생들의 필요와 교육을 지원하는 교육자라는 인식이 대학 내에서 강하게 공유되어야 한다는 중요한 사실을 시사한다.

넷째, 학생들이 입학 초기부터 대학생活的 다양한 측면을 이해하고 대학이 제공하는 혜택을 분명하게 인지할 수 있도록, 적극적으로 ‘찾아가는’ 시스템을 체계적으로 구축하고 홍보를 강화할 필요가 있다. 저소득층 학생들을 위한 지원이 실질적으로 수혜자에게 닿기 위해서는 자율성이라는 구호 아래 학생들을 방임하는 것이 아니라 자기주도적 역량을 향상할 수 있는 발판을 제공하는 것이 중요할 것이다. 특히 본 연구는 명문대학의 개인주의, 학문중심주의, 자기주도성을 강조하는 문화가 상대적으로 주류의 중상류층의 명문대 학생들과 다른 진로 선택을 하는 저소득층 학생들을 소외시키는데 기여하고 있음을 보여준다. 따라서 교육적 형평성을 추구하기 위해서는 학생들의 필요와 이러한 지원들이 일치될 수 있도록 더욱 적극적인 방안을 강구해야만 할 것이다.

대한민국 사회에서 명문대학의 교육 기회는 저소득층 학생들의 사회적 이동을 촉진할 수 있는 중요한 통로이다. 그러나 명문대학이 제공하는 우수한 교육적, 사회적 혜택을 저소득층 학생들이 충분히 누리기 위해서는 지원시스템과 그러한 제도가 주류의 문화 속에서 어떻게 상호작용되는지에 대한 이해가 무엇보다 중요하다. 특히 학생들이 경험하는 대학의 문화적 환경은 외부적으로 쉽게 드러나지 않으며 단기간에 변화시키기 어렵다는 속성을 가지고 있다. 따라서 앞으로 고등교육 현장에서 저소득층 학생들의 미시적 경험에 대한 분석과 대학의 문화적 요소에 대한 분석이 심층적으로 이루어질 때, 이들을 지원할 수 있는 실질적인 교육적 방안을 마련할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김서현. (2019). 진로발달 과정에서 저소득층 대학생들이 경험한 탄력성의 의미. 청소년시설환경, 17(4), 117-132.
- 김효진. (2012). 서울 대학가 저소득층 대학생의 연애. 도시인문학연구, 4(1), 175-216.
- 류주희, 한유경. (2015). 민간장학금이 저소득층 대학생의 학업지속과성장에 미치는 영향 : AA 장학금 사례를 중심으로. 교육행정학연구, 33(4), 1-30.
- 박경호, 김지수, 김창환, 남궁지영, 백승주, 양희준, 김성식, 김위정, 하봉운. (2017). 교육격차 실태 종합분석. 진천: 한국교육개발원
- 연합뉴스(2020. 10. 12.). SKY대 신입생 장학금 신청자 55%가 고소득층...3년 만에 14%p ↑. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20201012036900530>에서 2022. 05. 30. 인출
- 이지혜, 이신혜. (2018). 저소득층 대학생들의 진로준비과정에서의 성별·전공별 특성에 대한 사례연구: 텍스트 빈도분석과 연관분석의 적용. 디지털융복합연구, 16(12), 61-69.
- 이지혜, 채재은. (2013). 저소득층 대학생의 대학생활 적응과정. 평생학습사회, 9(1) 1-27.
- 이지혜, 황태향. (2017). 저소득층 대학생의 진로준비과정 사례연구. 평생학습사회, 13(3), 57-83.
- 이혜정, 이지연, 이희원. (2019). 명문대 저소득가구 전형 입학생의 대학교육 경험에 관한 연구, 57(4). 247-277.
- 전홍주, 권현조, 조미숙. (2017). 기회균형선발 전형 입학생의 대학생활 적응. 교육문화연구, 23(6), 87-111.
- 전희정. (2019). 저소득층 대학생의 대학생활 참여에 대한 위험요인과 보호요인의 관계에 대한 연구. 학습자중심교과교육연구, 19(4), 1021-1047.
- 정제영, 김성기, 박주형. (2017). 고른기회전형 입학생의 대학입학 및 적응과정에 대한 탐색적 연구. 교육정치학연구, 24(1), 87-116.
- 최선주, 한승희, 이병훈, 이정희, 장성연.(2012).시험형 인간으로 살아가기.아시아교육연구,13(1),73-103.
- Granfield, R. (1991). Making it by faking it: Working-class students in an elite academic environment. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20(3), 331-351.
- Jack, A. A. (2016). (No) harm in asking: Class, acquired cultural capital, and academic engagement at an elite university. *Sociology of Education*, 89(1), 1-19.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., and Associates (1991). *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom*. Jossey-Bass, San Francisco.

- Lee, E. M., & Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18-35.
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15.
- Xie, A., & Reay, D. (2020). Successful rural students in China's elite universities: habitus transformation and inevitable hidden injuries?. *Higher Education*, 80(1), 21-36.

학교장 스트레스에 관한 연구 : 원인과 대처를 중심으로

황재운(서울대학교 강사)¹⁾

I. 서론

학교장 스트레스 관련 이슈가 최근 부상하고 있다. 실제로 코로나바이러스감염증-19로 인한 학교방역 책임감 증대로 적지 않은 스트레스를 경험한 학교장이 건강 관련 극단적 상황에 놓였다는 사례가 보도된 바 있다(에듀프레스, 2020.10.08.). 이와 함께 교육 관련 국제 비교 조사를 거쳐 우리나라 학교장이 경험하고 있는 스트레스가 낮은 수준이 아님을 보여주는 결과도 도출되었다. TALIS 2018 데이터 분석결과, 현장에서 국내 중등학교 학교장이 스스로의 책임과 연동된 직무와 관련해 받는 스트레스의 정도가 높은 수준으로 드러났고, 스트레스 원인 또한 단일하지 않은 양상으로 관측되었다(김혜진 외, 2020). 이러한 내용은 모두 학교장 대상의 스트레스 관리에 대한 관심이 요청된다는 것을 보여준다.

이와 같이 학교 현장에 학교장 스트레스 연관 문제가 실재하고, 이에 대한 관리의 중요성이 대두됨에도 불구하고 학술적인 관심은 많지 않은 편이었다. 국내 관련 선행연구를 들여다보면, 명목상으로 스트레스를 탐구한 경우를 찾기 쉽지 않고, 관련 내용을 제시한 연구(김도기 외, 2016a; 조대연 외, 2010; 황재운, 2022 등)조차 학교장이 직무수행의 장면에서 직면하는 어려움을 단편적으로 제시하는 데 머물렀다. 즉, 학교장 연구의 축적이 국내에서 상당 수준 이루어졌음에도(김민수, 장환영, 2018; 박상완, 2009), 현장에 존재하는 학교장 스트레스에 관한 학문적 탐색은 비교적 미흡한 편이었고, 결론적으로 스트레스의 원인과 그것에 대처하는 양상이 국내에서 어떻게 나타나는지에 대한 자료는 마련되어 있지 않은 상황이다.

한편, 해외에서는 학교장 스트레스가 가지는 사안의 중요성에 착안해 관련 연구의 수행이 활발하게 전개되어 왔다. 예컨대 최근의 교육환경 변동 하에서 학교장 스트레스와 연관된 담론연구(Heffernan et al., 2022; Tintoré et al., 2020; Whitacker, 2003), 학교장 스트레스 관련 변인에 관한 실증연구(Beusaert et al., 2016; Darmody & Smyth, 2016; Grissom et al., 2015; Klocko

1) 교신저자(hwangjw@snu.ac.kr)

& Wells, 2015), 학교장 스트레스의 원인 및 대처에 대해 탐구한 연구(Elomaa et al., 2021; Hancock et al., 2019; Kaufman, 2019; Mahfouz, 2020) 등이 주요 논의의 흐름을 이루고 있다. 이러한 연구의 지형은 학교장 연구의 외연을 심리·정서적 부문으로까지 확장했다는 점, 최근 학교장의 스트레스 원인을 실제적으로 파악하는 데 기여했다는 점에서 의의를 갖는다. 그럼에도, 학교장의 스트레스 대처 관련 탐색은 비교적 최근 관심을 받고 있다는 점에서 관련 자료가 “결핍(paucity)”되었다(Hancock et al., 2019)는 지적도 함께 제기되고 있는 형편이다. 학교장 스트레스는 학교급에 관계없이 정서적 측면에서 악순환을 초래할 수 있는 촉발기제로 기능한다는 종전의 연구결과(Beausaert et al., 2016; Mahfouz, 2020; Queen & Schumacher, 2006 등)를 고려하면, 스트레스의 원인뿐만 아니라 대처에 관한 이해가 가지는 중요성은 간과할 수 없다.

이 연구는 위와 같은 문제의식에 더해 이루어졌다. 관련 선행연구를 통해 규명된 학교장 스트레스 관련 논의에 더욱 초점을 맞추고, 국내 맥락 하에서의 실체는 어떻게 나타나는지 탐색할 목적으로 본 연구가 촉발된 것이다. 구체적으로, 이 연구는 학교장이 경험하는 스트레스의 원인과 스트레스 대처양상을 탐색적으로 살펴보는 데 주된 목적이 있다. 연구의 목적을 달성시키기 위해 국내 중등학교에 재직 경험을 보유하고 있는 학교장을 연구참여자로 모집해 반구조화된 면담을 거쳐 수집이 이루어진 자료를 바탕으로 질적 분석을 실시하였다. 이를 통해 우리나라 학교장이 겪는 스트레스와 관련된 실재를 드러내 학교장 스트레스 주제에 대한 학계의 관심을 촉구하고 이의 관리가 성공적으로 이루어지기 위한 실천적 시사점을 도출하는 데 기초자료로 기여하고자 한다. 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 학교장이 겪는 스트레스의 원인에는 무엇이 있는가?, 둘째, 학교장의 스트레스 대처는 어떻게 나타나는가?

II. 이론적 배경

1. 학교장 스트레스

가. 학교장 스트레스의 개념

스트레스 개념 정의는 논자의 수만큼이나 다양하게 이루어졌다. 먼저, 스트레스 연구 선구자인 Seyle(1973)는 스트레스를 외부에서 주어지는 자극에 의해 드러나는 신체의 병리적인 반응이라고 정의한 바 있다. 이는 개인에게 주어지는 환경의 요구에 대응하는 신체반응을 강조한 정의이다. 여기서 더 나아가, Lazarus & Folkman(1984)은 개인을 둘러싼 환경에 대한 반응의 일종으로 스트레스를 간주했고 자원 결핍에서 기인하는 것을 부각시켜 정의하였다. 이는 자원 활용이 스트레스 발현에 중요함을 드러낸 개념화라 할 수 있다. 이와 유사한 맥락에서 임희진

(2018)은 스트레스 속성 중 하나로 개인과 환경 사이의 상호작용을 강조했고, 이들 간 균형감이 사라질 경우 스트레스가 발현됨을 언급하였다. 이외에 사전적 정의를 보면, “적응하기 어려운 환경에 처할 때 느끼는 심리적·신체적 긴장 상태”가 스트레스임을 볼 수 있다(표준국어대사전, 2022). 이 또한 개인과 환경 간 상호작용이 함축된 정의이고, 신체적·심리적 반응이 내포되어 있다. 스트레스는 일회성으로 나타나기도 하지만, 장기화될 경우에는 “만성 스트레스(chronic stress)”(Boyland, 2011: 1)로 남을 수도 있다. 이상의 논의를 정리하면, 스트레스는 개인이 환경과 맺는 관계 속성, 그리고 이 사이에서 균형을 유지하기 힘든 상태에 직면할 때 신체적·정서적 반응이 후속된다는 속성을 포함한다. 이를 반영해 이 연구에서는 스트레스를 ‘개인이 환경과 갖는 관계에 있어 균형에서 벗어날 경우 드러나는 신체적·정서적 반응’이라고 정의하였다.

한편, 스트레스 개념을 세분화해 살펴볼 수도 있다. 이미 학계에서는 스트레스 개념 안에 긍정적인 것과 부정적인 것의 의미가 동시에 내재되어 있음을 논의해왔다. 실제로 Beusaert et al. (2016: 352)은 스트레스가 “긍정적인 스트레스(eustress)”와 “부정적인 스트레스(distress)”로 분류될 수 있음을 논했다. 여기서 긍정적인 스트레스는 스트레스의 양이 적절한 수준인 상태를 의미하고, 부정적인 스트레스는 신체가 생리적·심리적 요구에 적절히 대처¹⁾할 수 없을 정도의 상태를 지칭한다. 즉, 스트레스를 받는 개인을 중심으로 긍정적 혹은 부정적으로 성질이 달라질 수 있음을 암시한다. 이러한 구분은 동일한 스트레스가 주어진다 하더라도 개인을 둘러싼 맥락에 따라 그것의 정도에 차이가 있을 수 있다는 전제를 바탕으로 한다(Le Fevre et al., 2003). 이에 대해 선행연구(Colbert, 2012; Wheeler, 2007 등)에서는 관리의 영역을 초월하는 스트레스가 초래될 경우, 신체적·정신적 어려움을 야기할 수 있다는 것을 언급한 바 있다. 이는 스트레스에 대한 개인의 대처가 갖는 중요성을 간접적으로 읽을 수 있는 대목이기도 하다.

나. 학교장 스트레스 관련 국내 맥락

국내에서도 학교장 스트레스에 대해 점차적으로 조명이 이루어지고 있다. 단위학교 책임경영의 제도화, 학교운영위원회 도입 등 거버넌스의 변화가 지난 사반세기 동안 진행되어(김성열, 2019; 김이경, 2013 등) 학교장에 대한 사회적 기대가 과거에 비해 커졌다는 인식이 자리하고 있다. 또, 교육에 연관된 자의 학교교육에 대한 관심 증가는 학교장의 역할 증대로 받아들여지고 있다(박상완, 2018; 황재운, 2021). 이러한 맥락 하에서 학교장이 현장에서 업무와 관련해 겪는 스트레스의 부작용으로 극단적 내용의 보도가 이루어지기도 했다(에듀프레스, 2020.10.08.). 이는 외적으로는 코로나바이러스감염증-19라는 외생 충격으로 인한 업무과중이 부각된 것이지만, 스트레스 관리의 부재도 볼 수 있는 내용이다. 동시에 TALIS 2018 분석결과, 국내 학교장

1) ‘대처’란, 주어진 스트레스를 줄이기 위해 개인이 투입하게 되는 인지·행동 면에서의 노력을 의미한다(강병구, 1995; Lazarus & Folkman, 1984 등).

은 행정업무 과중과 학교 내 규율 유지의 어려움 등 단위학교 운영에 직접적 책임이 동반되는 직무로부터 주로 스트레스를 받는다는 점이 밝혀진 바 있다(김혜진 외, 2020).

이 같은 상황과 대조적으로 국내 학교장을 대상으로 한 정서적 지원 교육·훈련 프로그램은 거의 존재하지 않는다. 국내에서 학교장이 되는 과정 중 의무적으로 이수해야 하는 교육·훈련으로 교장 자격연수가 있는데(김도기 외, 2016b; 박상완, 2008 등), 교육과정 구성의 기초인 표준교육과정 안에 학교장의 스트레스 관리와 연관된 부분이 나타나 있지 않다(교육부, 2021a)²⁾. 대체로 필수과목 안내가 학생 대상의 정서적 지원에 한정되어 학교장 스트레스의 지원은 찾기 쉽지 않다. 또, 최근 연구(박수정 외, 2022; 황재운, 2022)에 의하면, 학교장이 된 이후 받는 교육·훈련이 교장 자격연수 내용과 현저한 차이가 없다는 인식이 현장에 존재한다고 한다.

2. 관련 선행연구 분석

학교장 스트레스를 주제로 한 국내의 연구는 흔치 않다. 학교 현장에서 직무수행과 관련해 학교장이 경험하는 어려움이 있음을 밝힌 연구(김도기 외, 2016a; 조대연 외, 2010)나 승진 임용을 전후로 드러나는 전문성 전환 과정에서 학교장이 겪는 스트레스를 간접적으로 유추해 볼 수 있는 연구(황재운, 2022) 등이 거의 유일하게 학교장 스트레스를 간접적으로 탐색한 결과물이다. 다만, 전술한 선행연구도 학교장 스트레스 주제를 명목상으로 드러냄으로써 수행된 것은 아니며, 학교장에게 주어지는 스트레스가 어디에서 기인하고 스트레스에 대처하는 학교장의 모습은 어떠한지 등에 관한 탐색은 이루어지지 않았다는 측면에서 일정한 한계를 보인다.

한편, 해외 학계 동향을 보면 국내에 비해 학교장 스트레스 연구의 축적이 상당히 이루어졌다. 대표적인 연구 갈래는 교육지형의 복잡성이 증대된 환경 속에서의 학교장 스트레스 담론 연구(Heffernan et al., 2022; Tintoré et al., 2020; Whitaker, 2003), 학교장 스트레스 관련 변인의 실증연구(Beusaert et al., 2016; Darmody & Smyth, 2016; Grissom et al., 2015; Klocko & Wells, 2015), 그리고 학교장 스트레스의 원인 및 대처 연구(Elomaa et al., 2021; Hancock et al., 2019; Kaufman, 2019; Mahfouz, 2020) 등으로 범주화 해볼 수 있다.

우선, 학교장을 둘러싼 교육환경의 변화³⁾를 논구한 연구에서는 과거에 비해 학교장 스트레스가 높을 수 있음을 보였다. 보다 세부적으로, Whitaker(2003)는 당시 전 세계적으로 교육 관련

2) 교장 자격연수 표준교육과정 중 기본역량 ‘성찰’의 요소 중 하나로 ‘자기관리’가 예시되어 있으나(교육부, 2021a), 정의가 명확히 이루어지지 않은 관계로 다소간 모호한 한계가 있다.

3) 학교장에 대한 사회적 기대가 전에 비해 상승함과 동시에 이것이 하나의 통제수단으로 작용하는 현상은 “유례없는 부담(unprecedented pressure)”(p.440)으로 인식된다(Mahfouz, 2020).

표준 논의의 부상, 책무성 논의의 공유·확산, 단위학교 책임경영제 시행 등으로 학교장 역할 요구의 증가와 함께 현장에서의 어려움이 나타날 것을 담론으로 제시한 바 있다. 특히, Tintoré et al. (2020)의 경우, 최근 17년 간 축적된 153개의 문헌을 대상으로 문헌분석을 다시 수행해 학교장이 놓인 교육지형의 변화상을 밝혔다. 학교장은 국가별 맥락과 관계없이 관리, 학습, 교육적 권위 및 교육정책, 학생, 가정 및 지역사회 등의 여러 가지 측면에서 표출되는 요구에 직면해 있다는 점에서 스트레스를 겪을 가능성이 증가하였다. 이는 스트레스 유발 가능성이 커진 상황 속에서 학교장에 관한 사회적 관심과 지원이 필요함을 시사한다.

다음으로, 학교장 스트레스 관련 변인에 대한 실증연구에서는 주변 요소와의 관계를 주로 탐색하였다. Beusaert et al. (2016)에서는 학교장 역할이 확장된 국면 속에서 스트레스 관련 실증분석을 수행했는데, 학교장의 스트레스 정도가 강할수록 소진이 나타날 가능성이 높아지고 학교장에 대한 사회적 지원이 강력할수록 스트레스와 소진은 동반 감소할 수 있음을 밝혔다. 이는 학교장 스트레스의 관리가 제대로 이루어지지 않을 때 스트레스 관련 부작용이 우려되고 사회적 관심과 지원이 이를 미연에 방지할 수 있음을 암시한다. 이밖에 Grissom et al. (2015)에서는 시간관리 기술의 향상을 통해 학교장 직무 관련 스트레스의 감경 효과를 볼 수 있을 것이라는 종래의 담론(Jex & Elacqua, 1999)이 유효함을 보였다. 이는 학교장 스트레스 관리에 있어 시간도 고려되어야 함을 시사한다. 특히, 학교장 대상의 스트레스 관련 교육·훈련 구상을 염두에 둘 경우, 시간 관리의 기술적 내용을 교육에 포함시킬 수 있음을 보여준다. 또, Darmody & Smyth(2016)는 아일랜드 학교장의 데이터를 분석해 학교장의 스트레스가 개인 특성뿐만 아니라 근무여건, 단위학교 맥락 등과 연관되었음을 발견하였다. 예컨대 현임교 경력이 6년에서 10년 사이에 있을 경우 3년 이하의 현임교 경력을 가진 경우보다 스트레스 수준이 낮았고, 학교장 업무에 대한 행정적 지원이 충분하다는 인식이 있을 경우, 스트레스가 경감됨이 관측되었다.

이어서 학교장 스트레스의 원인과 이에 대한 대처를 논구한 연구에서는 대체로 일관된 결과를 보여준다. Hancock et al. (2019)의 경우, 학교장 스트레스 원인과 이에 대한 “효과적 완화방안(“effective stress mitigating practices”)(p.204) 탐색을 위해 미국, 독일의 학교장을 대상으로 질적 분석을 하였다. 분석결과, 스트레스의 원인으로는 긴요한 자원이 결핍된 상황에 비해 증대된 역할, 학생의 학업성취도 향상에 관한 사회적 기대 상승, 이해관계자와의 관계형성 및 유지, 교사에 비해 높은 책임 등이 있는 것으로 밝혀졌다. 또, 스트레스 대처에 있어 신체적·정서적 돌봄, 업무시간과 사적시간 간 균형 유지 등이 있는 것으로 발견되었다. Elomaa et al. (2021)에서는 핀란드 학교장을 상대로 스트레스 원인과 대처방안의 양상을 탐색해 인간관계에서 기인하는 갈등, 자원 결핍, 과중한 업무 등이 스트레스의 주된 원인임을 밝혀냈다. 특히, 역할의 증대로 이해관계자와의 관계 유지 및 형성에 소요되는 자원의 필요성이 증가한 상황에도(Oplatka, 2017), 자원이 부재한 경우에 겪는 스트레스는 Hancock et al. (2019)의 결과와 맥을 같이 한다. 동시에 스트레스 대처로 운동하기, 취미가지기 등의 비율이 업무관리나 일과 삶의 균형 찾기

등 보다 높다는 것을 보였다. 이와 유사하게 Kaufman(2019)은 학교장이 스트레스에 대처하는 양식이 단일하지 않음을 드러냈다. 예컨대 신체적 활동 증진을 통해 스트레스를 관리하고자 한 노력이 포착되었고, 가족이나 동료와의 시간을 확보해 스트레스 완화를 모색하기도 했으며, 명상도 관측되었다. 이외에 Mahfouz(2020)에 의하면, 학교장의 스트레스는 크게 업무적인 것과 관계적인 것, 그리고 시간활용 등으로부터 비롯된다고 한다. 이에 대한 대처로 학교장은 가족 또는 지인과 보낼 시간을 확보하거나 외부활동을 위한 시간을 마련해 두는 모습을 보였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구참여자

<표 1> 연구참여자 특성

연번	성명	성별	연령	학교급	교직경력	학교장 경력	교육 전문직	중임
1	A	남	60	고등학교	36	5	○	○
2	B	여	63	중학교	34	5	○	○
3	C	남	56	고등학교	34	4	○	○
4	D	여	60	고등학교	38	4	○	○
5	E	남	61	중학교	38	5	○	○
6	F	남	60	고등학교	38	6	×	○
7	G	여	60	고등학교	37	5	○	○
8	H	여	61	중학교	39	7	○	○
9	I	남	58	고등학교	35	4	○	○
10	J	남	57	중학교	34	7	○	○
11	K	여	61	중학교	37	4	×	○
12	L	남	58	중학교	34	2	×	×
13	M	남	61	고등학교	36	8	○	○
14	N	남	59	고등학교	35	6	○	○
15	O	여	59	중학교	36	2	○	×
16	P	남	56	고등학교	33	3	○	×
17	Q	남	60	고등학교	37	4	○	○
18	R	남	62	고등학교	38	4	○	○
19	S	여	61	고등학교	39	2	×	×

출처: 황재운(2021: 315)

이 연구에서 활용한 분석 자료는 국내 학교장의 전문성과 관련해 총체적으로 탐색한 연구에

서 구축해 놓은 것이다. 해당 자료는 지역, 학교급, 설립유형, 그리고 외부의 인정 등을 기준으로 선정된 연구참여자로부터 수집한 것으로 학교장 전문성 발달의 전반적인 현황을 중심으로 자료가 수집되었다(황재운, 2022). 특히, 수집이 이루어진 자료 중에서 학교 현장에서 학교장직을 수행하면서 경험하게 되는 스트레스와 연관되어 있는 항목(예컨대 ‘학교장이 된 이후 겪은 스트레스’)도 일부 포함되어 있다는 면에서 연구목적 달성에 기여할 수 있는 자료라 볼 수 있다. 구체적으로, 이 연구에서 활용한 자료에 포함되어 있는 연구참여자의 특성을 정리하면, 위의 <표 1>과 같다. 연구참여자는 총 19명이고, 이들 중에서 남성은 12명, 여성은 7명인 것으로 나타났다. 또한 만나이를 기준으로 56세가 가장 낮은 연령인 것으로 나타났고, 교직경력으로 놓고 보면 33년이 최저연수일 정도로 높은 경력을 기록하였다. 추가적으로, 학교급으로 놓고 살펴보면, 중학교 소속 학교장이 7명, 고등학교 소속 학교장은 12명이고, 학교장으로서 보유한 경력은 초임(4명)에 비해 중임(15명)이 압도적으로 높은 비율인 것으로 관측되었다.

2. 자료 수집 및 분석

이 연구는 최근 연구(황재운, 2021, 2022)에서 활용된 면담 자료(IRB No. 2011/001-014)를 연구목적에 맞게 재분석하였다. 따라서 자료의 수집에 관한 내용은 해당 면담자료의 수집이 이루어진 과정을 중심으로 재구성한 뒤 기술하였고, 자료 분석은 이 연구에서 활용한 방식을 토대로 기술했음을 밝혀둔다. 우선, 분석에 활용한 자료의 수집은 2020년 11월부터 시작해 2021년 1월에 이르기까지의 기간 동안 이루어졌다. 이 과정을 수행하기에 앞서 당시 연구자가 소속되어 있던 대학 내 생명윤리위원회(IRB)로부터 심의를 받았고, 승인 통보가 이루어진 뒤 자료 수집 활동을 개시하였다. 구체적으로, 연구참여자 선정 기준에 부합하는 인원을 대상으로 모집하였고, 표집에 있어 의도적 표집과 함께 누증표집을 차용하는 방식을 택했다(Noy, 2008; Merriam, 1998, 2009; Suri, 2011). 이 뿐만 아니라, 관련 선행연구의 검토를 거쳐 마련된 질문지를 바탕으로 반구조화된 면담을 연구참여자 개별적으로 60분가량 시간 확보한 후에 실시하였다(이용숙, 김영천, 1998; Creswell & Creswell, 2018). 면담 시 활용한 주요 질문의 예시로는 “학교장이 된 시기를 전후해 학교장 전문성과 별도로 인생의 다른 부분에서 발생한 스트레스는 무엇이었나요?”를 들 수 있다.

상술한 과정을 통해 수집한 면담 자료는 질적 자료 분석에 의해 탐색이 이루어졌다. 특히, 연구자에 의한 전통적인 질적 분석 방식에 비해 소프트웨어를 활용하는 분석이 가지는 학술적 실익이 효율성 외에 크지 않다는 연구결과(최희경, 2008)에 근거해 본 연구에서는 전자의 방식을 취택하였다. 먼저, 코딩 과정에 들어서기에 앞서 녹취한 자료의 전사를 거쳐 코딩을 위한 기초 자료를 구축하였고, 이에 기반을 두고 1차 코딩부터 3차 코딩까지 실시4)하였다(이용숙, 김영천, 1998; 김영천, 정상원, 2017). 또, 분석결과의 타당성을 확보하기 위한 방안의 일환으로 “연구참

여자를 통한 연구결과 평가(member check)”(Koelsch, 2013: 170)를 후속적으로 수행하였다.

IV. 분석결과

1. 학교장 스트레스의 원인

가. 직위: “고립감”, “결정에 대한 부담” 그리고 “권한”

고립감은 물리적인 것과 심리적인 것으로 구별되었다. 이들은 상호 분리된다기보다 상관을 맺는 것으로 나타났다. 먼저, 물리적인 면에서 “교장실”이라는 공간에 구속된 학교장의 입장이 두드러졌다. 제한된 공간 안에서 단독으로 업무를 수행하는 환경은 학교장에게 “외롭다”라는 감정을 유발하였고, 이것이 심화될 경우에는 “고립감”, 단위학교 구성원과의 “거리감” 등으로 이어졌다. 특히, “교사”와 달리 물리적으로 “하루에 만나는 사람”이 한정적이라는 점도 고립감의 주된 요인으로 작용하였다. 다른 한편으로, 업무의 모든 면에서 “항상 결정을 내려 줘야”한다는 점과 “최종적으로 결정”해야 하는 학교장직 특성은 심리적 고립감을 고조시켰다. 이는 곧 직위에서 나오는 “결정에 대한 부담”이 학교장 스트레스로 이어짐을 암시한다(Mahfouz, 2020). 구체적으로, 교육전문직 출신과 달리 비 교육전문직 출신 학교장은 교직에 입직해 “혼자서 교감이 되고, 혼자서 교장이 되”었다는 면에서 이와 같은 양상이 더욱 뚜렷하게 관측되었다.

외롭다고 하는 걸 많이 느껴요. 외롭다... 사실은 이제 교장실에 앉아 있어서 뭐... 하루에 만나는 사람도 굉장히 적을 수 있고, 뭔가를 항상 결정을 내려 줘야 되거든요. (E 교장)

고립감인데요. 교사로 있을 때는 동료, 선배 얼마든지 재밌게 이렇게... 힘들지만 즐겁게, 함께 일을 했잖아요. 그런데 교장이 되고 나니까 최종적으로 결정을 해야 되니 그런 때 느끼는 고립감이 굉장히 큰 데... 이것도 전문직 출신들은 그게 어느 정도 훈련이 되어 있고, 또 각오를 하고 들어왔을 텐데. 현장에 있던 분들은 같이 이렇게 쭉 지내다가 혼자서 교감이 되고, 혼자서 교장이 되고... (S 교장)

저는 거리감이 없는 것 같은데 선생님들이 거리를 좀 오히려 두는 거 같아요. 오히려 거리를 뒀어... 그런 게 좀 불편해요. 저는, 저는 안 그러는데... 거리감이 있는 것 같은 뭔가가 좀 있는 것 같은 그런 느낌. 저는 안 그러려고 하는데 선생님들이 되게 좀 어떨 때는 좀 어렵다. 그런 게 좀 있어요. 그런 게 좀 불편해요. (F 교장)

-
- 4) 1차 코딩은 전사된 자료로부터 코드와 범주를 도출하는 과정을 의미하고, 2차 코딩은 범주 간 관계에 대한 탐색을 통해 상호 연결 짓는 활동을 뜻하며, 3차 코딩은 생성된 범주 간 배타성이 확보될 수 있도록 최종 분석결과를 만들어내는 과정이다(김영천, 정상원, 2017).

약간 그 결정에 대한 부담이 좀 스트레스로는 작용이 되지요. 그래서 어쩌면... 교장을 계속 오래 하는 게 제 생각에는 ‘조금 재미가 없다’ 이런 게 생각이 드는 게 아마 이런 거에 대한 스트레스의 하나일 수도 있겠다는 생각이 들고... (G 교장)

한편, 과거와 달라진 학교장의 권한도 스트레스의 주된 요인으로 발견되었다. 아래 Q 교장의 언급에서 볼 수 있는 것처럼, 최근 학교장이 보유한 권한은 “생각보다” 많지 않은 것으로 현장에서 받아들여졌다. 예컨대 단위학교의 구성원 모두가 “기피”하는 업무에 대해 학교장이라는 직위를 앞세워 “권한”을 통해 강제하는 것이 쉽지 않은 면이 있다. 이러한 학교장의 권한 약화에 대한 인식은 단위학교 책임경영제 아래에서 학교장에 관한 역할기대가 증대되고 있는 현실(박상완, 2018; 황재운, 2021 등)과 다소간 상치될 수 있는 부분이기에 학교장 스트레스 요인으로 작용하는 것으로 볼 여지가 있다.

생각보다 교장의 권한은 그렇게 많지 않습니다... 당하는 사람의 입장에서 봤을 때는 불편하게 할 수도 있고, 불편하게 해야 되는 위치이기도 하고요. 그런 점에서는 스트레스가 많이 쌓이죠. 특히나 지금 이제 교장들이 11월, 12월, 한 1월 달까지 무척 힘들어 하는 그런 시기입니다... 이것이 뭐냐면은 지금 이제 보직교사를 인선해야 되고, 담임을 이제 배정을 해야 되거든요... 지금은 이제 담임을 기피하는 그런 겁니다. 그리고 이제 보직교사 중에서도 일부 보직교사 같은... 예를 들어서 교무부장이라든가 생활지도부장이라든가 이런 점들은 상당히 저... (업무)로드가 많이 걸리죠. 그래서 서로 피하려고 그러죠. 제 입장에서는 다 해야 되는 거고... (Q 교장)

나. 개인: “집안의 역할”과 “건강”

개인의 입장으로 놓고 보면, 역할갈등과 건강 요인에서 기인하는 스트레스도 발견된다. 학교장 승진 임용 이후, “정해진 시간 일정들”에 묶이고, 단순히 “물리적 공간을 지킨다”는 개념을 넘어 “학교를 책임져야 한다”는 인식이 강해짐을 A 교장 사례를 통해 알 수 있다. 이는 “집안의 역할”을 원활하게 실현하는 데 일부 제약으로 작용할 수 있다는 점에서 학교장에게 스트레스를 초래하였다. 이는 학교장의 역할갈등에서 기인하는 스트레스가 국외 사례(Woodruff & Kowalski, 2010)에 한정된 논의가 아니라는 것을 방증한다.

부모님들이 시골에 계신데 그 많이 아파요. 그러니까 그 신경이 많이 거기 가 있는 거야. 어르신들을 케어할 못하니까 케어 할 사람들이 없어서. 그런 그러니까 이제 학교장이면 정해진 시간 일정들, 행사들 뭐 이런 것들이 많이 있잖아요?... 학교장으로 학교를 지켜야 된다는 생각... 물리적 공간을 지킨다는 측면도 있겠지만, 학교를 책임져야 한다는 그런 생각들이 항상 학교에 있든 밖에 있든 드는데... 부모님들을 돌봐야 되기에 어느 날 갑자기 뭐 내려가야 되는 상황도 많이 있고 하는 그런 스트레스. (A 교장)

집안에서도 또 이제 제 나이가 되면 할 역할도 있고, 있으니까 두 가지 역할을 다... 또, 학교장은 교사들은 저를 학교장으로 보잖아요. 집안의 어떤 뭐... 하나의 주부 내지는... 이런 집안의 역할보다는 그런 학교장으로 보기 때문에... 받는 스트레스는 있지요. (O 교장)

아래 D 교장의 사례를 보면, “건강”은 학교장 스트레스 관리에 있어 빼놓을 수 없는 요인으로 밝혀졌다. 만약 건강에 대한 관리에 소홀하게 될 경우, 학교장이 되어 하고자 했던 바를 “양껏 못 한다”라는 한계에 부딪히기도 함을 파악할 수 있다. 즉, 학교장이 가진 교육철학을 기본으로 학교경영을 성공적으로 해 나가는 데 있어 기초적인 요소로 건강에 대한 관리도 간과할 수 없다는 것을 파악할 수 있다.

교장 되기 1년 전쯤에 이제 넘어져 가지고 크게 다친 적이 있어요. 그래서 골반을 수술 했었거든요. 그래서 두 달간 병가도 내고, 그리고 나서 다 회복해서 이제 학교에 부임했지만 건강에 대한 스트레스가 계속... 그 무렵에는 있었던 것 같습니다. 너무 막 쫓다거나 그러지 못 했기 때문에 이제 중학교니까 이렇게 순시도 해야 되고 학생들과 뭐, 마라톤 대회도 나가야 되고 뭐 여러 가지 행사가 있는데, 제가 이제 그런 거를 양껏 못 한다는 그런 스트레스... (D 교장)

다. 조직: “경력사회”와 “다양한 인원”

조직 차원에서의 스트레스 요인도 학교장에게서 관측되었다. 크게 조직문화와 조직 내 인적구성 등으로부터 파생되는 스트레스가 부각되어 나타났다. 우선, 조직문화 면에서는 경력에 따른 위계를 중시하는 점, 상대적으로 낮은 연령대에서의 승진 임용이 초래하는 문제 등이 강조되었다. 이들은 개인 차원에서 “노력을 해도” 극복하기 쉽지 않은 것이고, 지속될 경우 “부담감”으로 작용해 스트레스를 가증시킬 수 있는 내용이기도 하다.

우리 사회가 이제 경력 사회이기 때문에 제가 이제 아까, 사실은 이제 학교현장에서 교장, 교감되면 굉장히 늦게 입직을 하게 돼요. 근데 이제 교육전문직은 좀 그 경로가 좀 빠른 것 같은데. 특히, 제가 처음 교장을 공모교장으로 이제 하다 보니까 항상 그런. 우리 사회란 게 나이가 이제 (다른) 일반 (교장)선생님들보다 많지 않기 때문에 갖는 그런 부담감? 이런 부분이 개인적으로는 있었던 것 같고요. (C 교장)

이제 나이가 적고, 또 패기만만하고 그러니까 이제... 선생님들이 이제 좀 이렇게 좀... 어렵게 생각하거나 이렇게 좀 친해지지 않고, 제가 노력을 해도 다가가도... 그런 부분들이 좀 있었고... (M 교장)

반면, 학교조직의 인적구성과 관련해 보면 과거에 비해 고용형태가 다양해진 단위학교의 상황 하에서 파생되는 관리자로서의 스트레스를 확인할 수 있다. “다양한 인원”이 “교육공무직”, “기간제”, “파트타임”, “정규직” 등과 같이 단일하지 않은 고용형태를 가지고 있는 것은 학교라는 조직이 “절대 한 방향을 볼 수 없”도록 하는 면이 있다. 학교 구성원들이 “절대 이길 못 하겠다”라는 태도로 일관하거나 “복지에 대한 그런 주장들”이 본격적으로 표출될 경우에는 학교장 스트레스가 증가하는 것으로 드러났다.

너무 다양한 요소들을 갖고 있는 사람들이 모여 섞여서 일을 하잖아요... ‘우리 다 같이 한 방향을 보자’ 이렇게 돼야 되는데 절대 한 방향을 볼 수 없어요. 그러면 이제 다 다름을 인정해야 돼. 근데 학교는 1년이라는 단위로 이렇게 계속 돌아가야 돼. 그리고 할 일은 해야 해. (H 교장)

학교 현장이라는 곳은 교육공공체가 각각 다양한 의견을 내고 있습니다… (학교장으로서는) 전문성을 가졌다고만 해서 이게 쉽게 해결되지는 않아요. 그거는 굉장히 많은 경험과 노하우를 가지고 여러 가지 일을 구현하는 과정에서, 어려움을 겪을 수 있습니다… 교육정책이나 교육과정 등을 거부하는 일부……. 일부 강한 분들이 ‘절대 이건 못 하겠다’라고 거부할 경우 이런 부분은 어떻게 해결하기 어려운 그런 부분이 많이 있죠. (B 교장)

학교는 이제 다양한 인원들이 이렇게 구성이 되어 있어요. 교육공무직도 있고 또 기간제도 있고, 시간파트타임을 하는 경우도 있고 또 이제 행정실은 행정실대로 또 정규직도 있고 막 이렇게 있는데… 그분들이 이제 요즘 들어서는 어떤… 복지에 대한 그런 주장들이 많이 나오지요. 그리고 처우에 관련된 부분들도 특히, 이제 학교장으로 할 수 없는 부분까지도… 또 하나는 애로사항이 뭐냐면은 자기들이 해야 될 책무가 있는데, 그 책무 중에서 어렵고 힘든 부분들을 이제 좀 소극적으로 이렇게 하려고 한단 말이지… ‘왜 그게 자기들의 업무냐’ 이렇게 하고 했을 때… 그런 거는 상당한 애로사항이 있어요. (I 교장)

라. 관계: “선생님들 관계”와 “민원”

이어서 학교조직을 운영해 나가는 과정에서 학교장은 관계 면에서 스트레스를 경험하였다. 이러한 문제는 대표적으로 학교조직 내·외부의 관계 차원으로 구별되어 나타났다. 먼저, 학교조직 내에서는 “선생님들 관계 속”에서 스트레스를 경험하는데, 이는 “일을 잘 못해서 받는 스트레스”보다 큰 것으로 학교장에서 인식되었다. 동시에 학교 구성원 중 학교장의 동문이 있는 경우에도 관계 형성에 난점이 존재하는 것으로 밝혀졌다. 예컨대 “대학의 선배들”은 학교장으로서는 “겸손”, “배려” 등의 태도를 보여 대해도 “이미 어려운 관계”로 여겨지는 것으로 나타났다. 반면, 학교 외부와의 관계 면에서는 “민원”이 대표적인 스트레스 요인으로 발견되었다. “학부형”은 물론, 최근 들어 단위학교 운영에 대한 견제자 역할을 수행하는 “언론”의 태도는 학교장에게 민감하게 영향을 미치고 있음을 볼 수 있다. 이 같은 인간관계 요소가 학교장 스트레스의 주된 원인인 것은 학교장직 수행에 있어 긴요한 것으로 현장에서 인식된다는 것(김도기 외, 2016a; 조대연 외, 2010; Maxwell & Riley, 2017; Petzko, 2008)과 밀접하다고 할 수 있다.

교장을 하면서 스트레스 받는 게 일을 잘 못해서 받는 스트레스보다는 인간관계, 선생님들 관계 속에서 받는 스트레스가 훨씬 더 크고 더 중요하다는 생각들을 많이 하게 됐어요. (A 교장)

특히 이제 어려웠던 부분은 대학의 선배들. 사범대학의 선배들… 자존심 많은 선배들이 이제… 그분들이 저한테 삿대질 하면서 뭐 이렇게 하진 않지만, 본인의 생각이 있으면 그거를 굽히려 하지 않지요. 그리고 또 본인들이 이제 교장이 아니기 때문에 갖고 있는 어떤 마음속의 어떤 부담감? 이런 것들이 있기 때문에 이런 부분들에 대해 제가 굉장히 겸손하게 다가가고, 또 여러 가지 면에서 좀 배려를 한다고 해도 그게 그 자체로서 이미 어려운 관계가 설정되고 나면 참 어렵습니다. 그 분들도 어려웠을 거예요, 저로 인해서. (M 교장)

민원이었어, 민원. 특히, 그 학부형에 대한 민원. 이에 대한 스트레스가 가장 크죠. 그리고 우리 학교를, 우리 아이들을 우리 선생님들을 어떻게 바라볼까, 학부모들이 혹은 지역주민이 지역기관들이. 뭐 그런 것들이 아마… 나쁘게 나타나면 민원으로 나타나지 않습니까? 바라보는 관점들이. 거기에 대한 스트레스가 아마 제일 크죠. 그 민원들이 특히 언론으로 연결되는 경우가 많이 있잖아요? 그래서 언론이 학교를 바라보는 관점에 대한 부정적일 때, 특히 그 때 스트레스를 많이 받고 있는 것 같아요. (A 교장)

마. 외생 충격: “코로나”

이밖에 학교장 스트레스의 원인으로 외생 충격이 있다. “코로나”의 발발과 전 세계적 확산에 따라 교육환경이 변동을 겪으면서 그동안 마주하지 못한 스트레스에 직면하였다. 예컨대 비대면 교육 강조 흐름 하에서 추진된 “원격수업”은 현장에 “혼란”을 주었고, 이제까지 교직에서 축적해 온 교수-학습 관련 지식의 “부족함”을 학교장이 인지하도록 했다. 또한 학교장 전문성 신장 지원의 일환인 현직연수가 “2020년도에는 거의 스탑”되거나 “브레이크가 많이 걸린” 어려움에 봉착하였다. 가르치고 배우는 것 모두 코로나라는 외생 충격 발생 전과 다른 방식을 통해 실시함으로써 적응을 요구하게 된 것이다.

코로나 때문에 원격수업이 이루어졌잖아요. 원격수업을 할 때, 학교현장에서는 굉장히 큰 혼란이 있었어요. 딱 2주 주고, 원격수업을 전격적으로 시행하라고 했거든요. (K 교장)

(학교장이)교수학습 활동에 관해서 나름대로 많은 관심을 가지고 노력했던 사람들인데, 올해와 같은 이런 상황이 도래했을 경우에는 또 그런 부분에서의 어떤 새로운 부분에 대한 어떤 부족함. 그러니까 나는 교수학습 활동에 관해서는 많이 알고 있고 전문가라고 생각을 하지만, 그래도 현장에 부딪히면 거기에 관해서 또 부족함을 느끼는 그런 경험... (E 교장)

(학교장 관련 대면 연수 지원이)2020년도에는 거의 스탑된 거지요. 그래서 제가 이제 우리 그... 저기 교육연수원에서 하는 연수도 실제로 신청을 했는데, 그런데 연수가 취소되거나 줌(Zoom)으로 바뀌거나 이렇게 2020년도에는 교육청의 이런 여러 가지 그런 프로그램들이 굉장히 많이 위축되었고, 많은 예산과 교육청의 노력들이 방역으로 갔거든요. 그래서 그 지원체계가 지금은 조금 이제 브레이크가 많이 걸린 셈... (S 교장)

2. 학교장 스트레스의 대처

가. 소극적 대처: “어쩔 수 없이 감당”

스트레스 대처와 관련해 학교장은 상황에 순응하는 모습을 주로 보였다. 학교장으로서 겪는 스트레스를 정년이 도래하는 때까지 “어쩔 수 없이 감당”하는 것으로 받아들이거나 단위학교를 책임지는 자로서의 “숙명”으로 수용하는 모습이 드러났다. 또, D의 언급을 들여다보면 학교 구성원 대상으로 적극성을 표출하는 것처럼 보이지만, 실제로는 상황에 순응해 타인에 대한 기대를 높이는 대신 스스로 “인내하고 참”는 선택을 하게 된다는 것을 볼 수 있다.

자면서 (스트레스 받았던 일을)계속 생각하는 거예요. 그러다가 자다가 깨고. 근데 어떨 때는 잊어버리지만 어떨 때는 안 풀리던 일들이 자면서 생각하면서다가 해결방법이 풀리는 경우도 꽤 있고... 이거는 퇴직할 때까지 어쩔 수 없이 감당해야 하는 일인 것 같아요. (S 교장)

선생님들은 학교에서 수업을 마치시고 담임 역할을 또는 보직교사로서의 역할을 수행한 이후에 퇴근한 이후에는 조금 좀 이렇게 개인적인 차원의 생활할 수 있는데... 교장은 그게 좀 불가능한 것 같습니다

니다. 학교에 있을 때나 퇴근한 이후에나 늘 학교에 대한 생각을 이렇게 안 할 수가 없어요. 그런 부분들에 대한 부분이 아마 학교 경영자로서 학교 관리자로서 갖는 숙명적인 그런 스트레스고, 부담이지 않은가 싶습니다. (P 교장)

제가 (학교장)초창기에는 제가 생각하는 대로 선생님들이 따라 주지 않았으면 실망도 하고 그렇게 따라오게 하려고 뭔가 막 속도 상하지만 계속 설득하고, 그렇지만 이제 교장이 앞장섰을 때는 제대로 되는 일은 없어요. 이제 선생님들이 스스로 움직여야지 결국은 일이 제대로 되거든요. 지금은 그런 인내하고 참고... (D 교장)

나. 적극적 대처: “전직”, “소통” 그리고 “집단지성을 통해서 결정”

학교장은 상황에 순응하는 것을 초월해 도구를 활용함으로써 스트레스로부터 탈피하고자 하는 모습도 보였다. G 교장은 “전직”제도를 통해 “많이들 주목하는 자리”에서 기인하는 스트레스에 대응하였다. 또, C 교장은 “교원단체” 미소속자로 단위학교 내 “지지기반”의 부재를 경험하고 있다고 밝혀 제도적 장치 활용이 스트레스 관리에서 중요함을 보여준다.

그래서 저는 그냥 가급적이면 첫 번째 교장은 3년하고 다시 전직을 하고 이번에는 2년을 하고 중임 끝내고 다시 전직을 하고 그러는 게. 물론, 이제 지금은 교장하고 마찬가지로 한 기관의 기관장이기도 하고 훨씬 더 또 많이들 주목하는 자리라서 부담이 굉장히 크지만, 그런 거에 있어서 저도 약간 좀 그런 받는 스트레스에 대한... 좀 피하는 그런 차원에서 이렇게 전직을 하게 된 것도 같아요. (G 교장)

제가 이제 교원단체에 가입한 경험이 없어요... 어느 쪽에도 경험을 갖고 있지 못하다는 것이 하나의 단점 아니겠나 싶고... 한편으로는 내 조직? 지지기반? 이게 이제 없다고도 볼 수 있는 거죠. 그래서 그냥 일반적으로 볼 적에는 장점이지만, 무슨 일을 추진하고자 할 적에는 지지기반이 약하다고 할까?... 조직의 처음에 이제 시작 할 적에는 교장에 대해서 이제 그 조직원들이 잘 파악을 못 하고 있을 때는 우선은 내 편이 아니라는 그런 생각? 이런 것들이 있지 않을까. (C 교장)

한편, 학교장은 구성원들과의 소통으로 스트레스에 대처하기도 한다. I 교장은 “급식파업”과 같은 행동의 조짐이 나타날 때, “소통의 문제”에 집중함으로써 미연에 방지하였다. 또, E 교장은 중요한 결정이 필요한 순간 “혼자 결정하지 않고” 이해관계자들의 “집단지성”을 활용하였다. 구체적으로는 “교장, 교감, 행정실장” 간 회의를 선택할 수도 있고, “부장회의” 혹은 “전 교직원 회의”를 활용할 수도 있음을 보였다. 이는 학교장의 “독단”을 경계함으로써 스트레스 요인 중 하나인 “결정에 대한 부담”을 감경시킨다고 풀이되는 대목이다.

저 같은 경우는 열심히 하고 있으면 가서 ‘수고한다, 고맙다, 감사하다, 어 그거는 제가 어제 얘기 했는데 벌써 다 됐다’ 이렇게 하면서. 이런 건 결국 뭐냐면은 ‘소통의 문제가 아닌가’라는 생각이 들고요. 그러다 보니까 결정적으로 이제 무슨 파업이라든지 이런 것도 좀 있잖아요. 급식파업도 있고 막 그런데 저 같은 경우는 거의 한 달에 한 번씩은 급식 영양사라든지 가서 정말 ‘선생님들 때문에 우리 아이들이 밥 잘 먹고 있습니다’ 이렇게 이런 것도 얘기하고 하다 보니까... 그런 결정적으로 파업을 해야 될 때, 그분들이 아이들을 생각하고 학교를 생각하고서 행동을 조금 더 자제하고, 만약에 꼭 가야 된다고 했을 때는 하나하나 그 어려움 없게 만들어 놓고 이렇게 간다든지... (I 교장)

판단을 할 때, 가급적 여러 사람의 의견을 들으려고 한다. 그러니까 학교에서 무슨 의사결정을 할 때, 조금 중요한 부분이라고 한다면은 혼자 결정하지 않고 반드시 집단지성을 통해서 결정을 한다. 그것이 이제 교장, 교감, 행정실장 회의에서 결정할 수도 있고, 또, 부장회의에서 결정할 수도 있고, 그 다음에 전 교직원 회의에서 결정할 수도 있고, 그래서 독단으로 결정하는 건 없다. (E 교장)

V. 논의 및 결론

이 연구는 최근 학교 현장에 학교장 스트레스 문제가 실재하고 있다는 점, 국외 연구결과를 국내 상황에 대입시키는 데 일부 한계가 있을 수 있다는 점 등에 착안해, 국내 학교장이 겪는 스트레스의 원인, 이에 대한 대처 등을 탐색하고자 이루어졌다. 연구목적의 달성을 위해 종전의 연구(황재운, 2021, 2022)에서 학교장 관련 분석에 활용한 면담 자료를 재분석하였다. 본 연구를 통해 발견한 사항은 다음과 같다.

첫째, 학교장이 경험하는 스트레스의 원인은 크게 다섯 가지 차원에서 조망할 수 있는 것으로 밝혀졌다. 직위에서 기인하는 물리적·심리적 고립감, 결정에 수반되는 부담도 스트레스의 원인인 것으로 드러났다. 또, 기관장(機關長)이라는 역할과 가정에서의 역할 사이에 존재하는 갈등에서 발현되는 스트레스가 있고, 건강 요소도 스트레스 중 하나임이 밝혀졌다. 다음으로, 조직 면에서는 경력을 중시하는 위계적 문화의 유지나 동일하지 않은 고용형태로 단위학교에 재직 중인 구성원의 다양성에서 파생되는 스트레스가 관측되었다. 관계 면에서는 단위학교 내·외부 인사와의 관계 유지에 어려움을 겪는 상황 하에서 직면하는 스트레스도 발견되었다. 끝으로, 외생 충격으로 인해 적응 과정에서 학교장은 스트레스를 경험하는 것으로 나타났다.

둘째, 학교장의 스트레스 대처는 소극적 대처와 적극적 대처로 양분되어 관측되었다. 소극적 대처의 일환으로 학교장은 상황에 순응하거나 학교장직에 주어진 “숙명”으로 수용함으로써 스트레스에 인내하는 모습을 보였다. 특히, 학교경영에 관한 고찰이 끊이지 않을 수밖에 없는 입장이 뚜렷하게 관찰되었다. 이어서, 학교장 스트레스의 적극적 대처의 일환으로 기존 제도적 장치를 활용하거나 구성원과의 소통을 중시하는 면모가 부각되었다. 또, 학교장은 학교경영과 관련된 사항을 독단적으로 결정하는 대신, 집단지성을 활용함으로써 스트레스를 극복하고자 하는 모습도 보여주었다. 이상의 결과에 더해 학교장 스트레스 관련 논의를 제시하면, 다음과 같다.

첫째, 향후 학교장 스트레스 관리에 대한 지원을 구상하는 과정에서 국내의 차별적 특성에 관한 이해가 필요하다. 본 연구를 통해 밝혀진 학교장 스트레스 원인은 해외 연구 사례와 비교할 때, 공통점과 차이점을 동시에 포함하고 있는 것으로 드러났다. 업무, 관계, 한정된 시간 속에서 나타나는 개인으로서의 역할 갈등이 스트레스의 공통적인 원인인 것으로 관측된 반면(Darmody & Smyth, 2016; Grissom et al., 2015 등), 다양한 인적자원으로 구성된 조직에서 파생되는 스트레스와 외생 충격이 초래하는 상황 전환 속에서의 전문성 개발 어려움이 주는 스트

레스는 국내 사례의 차별성인 것으로 발견되었다. 이와 관련해 학교장 직무수행의 행정적인 지원이 충분히 제공된다는 인식이 있을 때, 스트레스 경감 효과를 얻을 수 있다는 선행연구(Darmody & Smyth, 2016)를 보면, 다원화 된 학교 안 인적자원의 효과적 관리를 돕는 행정적 지원을 고려할 수 있을 것으로 전망한다. 이와 함께 학교장은 갖추어져 있어야 할 자원이 구비되어 있지 않은 상황 하에서 높은 수준의 역할 실현을 기대 받을 때 스트레스에 취약하다는 연구결과(Elomaa et al., 2021; Hancock et al., 2019)에 입각하면, 학교경영과 연관된 외생 충격의 효과를 저감시킬 수 있는 완충장치로서의 지원체계 구축이 선제적으로 필요할 것으로 본다.

둘째, 학교장 스트레스 관리 지원을 위한 적실성 있는 현직연수가 요청된다. 학교장은 교직 내 최고 직위에 해당하면서 지속적 전문성 개발의 대상으로 간주된다(Zepeda et al., 2014). 동시에 학교장이 겪는 스트레스에 동반되는 각종 부작용을 사회적 지원을 통해 감소시킬 수 있다는 점(Beausaert et al., 2016)을 고려하면, 공식적 지원의 필요성을 찾을 수 있다. 예비 학교장 대상의 공통적인 전문성 개발의 기회이자 현직연수로 제공되는 교장 자격연수의 표준교육과정에서도 학교장의 스트레스 관리를 주제로 명시하고 있지 않다는 점(교육부, 2021a, 2021b)은 앞선 필요성을 뒷받침한다. 전술한 것과 관련해 장차 이루어질 기획에서는 본 연구에서 드러난 국내 학교장이 드러난 스트레스 대처의 단순성도 감안할 수 있을 것이다. 해외의 경우, 외부활동 혹은 운동, 명상기술의 활용, 일과 가정의 분리 등과 같이 다양한 방안을 모색하고 있었던 것에 비해, 국내 학교장은 스트레스에 관한 반응이 비교적 입체적이지 않은 차이를 보였기 때문이다. 또, 순환 전보제도를 운용하는 국내 맥락(교육공무원임용령, 대통령령 제31786호)과 현임교 경력이 3년 이하인 것보다 높은 수준일 때 학교장 스트레스 수준이 낮다는 점을 보인 연구 결과(Darmody & Smyth, 2016)를 동시에 고려하는 안도 타진할 수 있을 것으로 내다본다.

이 연구는 종전까지 축적된 학교장에 관한 학술적 결과물과 비교해 다음과 같은 학문적·실제적 의의를 보유하고 있다. 먼저, 학술적으로 국내에서 논의의 초점이 맞추어지지 않았던 학교장의 정서적인 부분, 특히 스트레스라는 주제에 대해 원인과 대처로 분석함으로써 해외 연구결과와 비교할 수 있는 기초자료를 마련했다는 면에서 의의를 가진다. 또, 학교장 스트레스와 연관된 현상이 단편적으로 나타나지 않음을 본 연구를 통해 밝혀냄으로써 이에 대한 교육적 필요를 환기했다는 면에서 실천적 의의도 찾을 수 있다. 단, 이 연구의 의의에도 불구하고, 연구범위에 포함되지 않은 것도 있기에 후속연구로 추구하고자 한다. 첫째, 본 연구에 참여한 자들의 속성 외의 것을 가진 집단을 탐구함으로써 학교장 스트레스에 대한 이해의 폭을 확장시키는 데 기여하는 연구 수행이 필요하다. 예컨대 국내 초등학교 학교장에 관한 이해의 심화를 도모해 학교급별 차이를 모색하는 과정에서는 전술한 후속연구가 필요하다. 둘째, 주어진 스트레스에 대응하는 학교장의 유형을 세분화하는 학술적 탐구가 요청된다. 장차 단순히 학교장의 스트레스 관리에 관한 교육을 개설하는 것에 머무르는 대신, 스트레스별 학교장의 대처 유형을 구분하는 노력이 동반된다면 더욱 적실한 교육의 제공이 가능할 것으로 기대한다.

참고문헌

- 강병구(1995). 교장의 직무스트레스 요인과 대처 방법에 관한 고찰. **교육행정학연구**, 13(3), 137-152.
- 교육부(2021a). 2022년도 교(원)장 자격연수 운영 기본계획.
- 교육부(2021b). 2022년 교원 연수 중점 추진방향.
- 김도기, 문영진, 문영빛, 권순형(2016a). 초등학교 학교장의 직무역량요구분석. **교육행정학연구**, 34(5), 437-462.
- 김도기, 문영빛, 권순형, 문영진(2016b). 교장 자격연수 교육에 대한 교육행정학 지식 기반의 반성과 과제. **교육행정학연구**, 34(1), 47-71.
- 김민수, 장환영(2018). 학교장 리더십 연구경향 분석. **한국교원교육연구**, 35(1), 261-288.
- 김성열(2019). 학교장의 직무수행과 리더십: 지향과 현실, 그리고 과제. **교육행정학연구**, 37(1), 1-29.
- 김영천, 정상원(2017). **질적연구방법론 V**. 파주: 아카데미프레스.
- 김이경(2013). 교육행정가의 전문성 기반. **한국교육행정학 연구 핸드북** (pp. 209-233). 서울: 학지사.
- 김혜진, 김혜자, 백승주, 이동엽(2020). TALIS 2018 자료를 통해 본 교장의 직무 수행과 전문성. (이슈페이퍼 IP2020-04)). 충북: 한국교육개발원.
- 박상완(2008). 학교장의 지도성 발달 과정에 관한 연구. **초등교육연구**, 21(2), 129-157.
- 박상완(2009). 학교장의 지도성에 관한 국내 연구동향 분석(1998-2008). **교육행정학연구**, 27(1), 349-378.
- 박상완(2018). **학교장론: 교장의 리더십과 학교 발전**. 서울: 학지사.
- 박수정, 남민우, 이기명, 신범철, 황재운, 박정우(2022). 교(원)장 및 1급정교사 자격연수 교육과정 연구개발. 충북: 한국교원대학교 종합교육연수원.
- 이용숙, 김영천(1998). **교육에서의 질적 연구: 방법과 적용**. 서울: 교육과학사.
- 임희진(2018). 이공계 대학원생들의 연구스트레스 원인 및 대응 양상 분석. 박사학위논문. 서울대학교.
- 조대연, 박용호, 김벼리, 김희영(2010). 학교장의 직무역량에 대한 요구분석. **한국교원교육연구**, 27(4), 293-315.
- 최희경(2008). 질적 자료 분석 소프트웨어(NVivo2)의 유용성과 한계: 전통적 분석방법과 NVivo2 분석방법의 비교. **정책분석평가학회보**, 18(1), 123-151.
- 황재운(2021). 학교장의 역할 인식 및 실현에 관한 탐색적 연구. **한국교원교육연구**,

38(4), 305-333.

황재운(2022). 학교장의 전문성 전환 분석: 규범적 전문성에서 실천적 전문성으로의 전환을 중심으로. *교육행정학연구*, 40(1), 549-578.

Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347 - 365.

Boyland, L. (2011). Job stress and coping strategies of elementary principals: A statewide study. *Current Issues in Education*, 14(3), 1-9.

Colbert, D. (2012). *Stress less: break the power of worry, fear, and other unhealthy habits*. Lake Mary, Florida: Siloam Publishers.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.

Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, M. K. (2021). Work-related stress of elementary school principals in Finland: coping strategies and support. *Educational Management Administration and Leadership*, 1 - 21.

Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773 - 793.

Hancock, D. R., Müller, U., Stricker, T., Wang, C., Lee, S., & Hachen, J. (2019). Causes of stress and strategies for managing stress among German and US principals. *Research in Comparative and International Education*, 14(2), 201 - 214.

Heffernan, A., MacDonald, K., & Longmuir, F. (2022). The emotional intensity of educational leadership: a scoping review. *International Journal of Leadership in Education*, 1 - 23.

Jex, S. M., & Elacqua, T. C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work & Stress*, 13(2), 182-191.

Kaufman, J. A. (2019). Stress and coping among public school principals in a

- Midwest metropolitan sample. *SAGE Open*, 9(1), 1-6.
- Klocko, B. A., & Wells, C. M. (2015). Workload pressures of principals: A focus on renewal, support, and mindfulness. *NASSP Bulletin*, 99(4), 332-355.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7), 726-744.
- Mahfouz, J. (2020). Principals and stress: few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(3), 440 - 458.
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Oplatka, I. (2017). Principal workload: components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 552-568.
- Petzko, V. (2008). The perceptions of new principals regarding the knowledge and skills important to their initial success. *NASSP Bulletin*, 92(3), 224 - 250.
- Selye, H. (1973). The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American scientist*, 61(6), 692-699.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative research journal*, 11(2), 63-75.
- Tintoré, M., Cunha, R. S., Cabral, I., & Alves, J. J. M. (2020). A scoping review

- of problems and challenges faced by school leaders (2003 - 2019). *Educational Management Administration and Leadership*, 1-38.
- Wheeler, C. M. (2007). *10 simple solutions to stress: how to tame tension and start enjoying your life*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Whitaker, K. S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: an international perspective. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37 - 54.
- Woodruff, S. B., & Kowalski, T. J. (2010). Problems reported by novice high school principals. In A. Shoho, B. Barnett & A. Tooms (Eds.), *The challenges of new principals in the 21st century*. Charlotte, NC: Information Age.
- Zepeda, S. J., Parylo, O., & Bengtson, E. (2014). Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. *Professional Development in Education*, 40(2), 295-315.
- 국립국어원 표준국어대사전(2022, May 12). <https://stdict.korean.go.kr>에서 2022. 5. 12 인출.
- 에듀프레스(2020, October 8). 교장실은 외로운 섬 ... 초등학교장 학교서 쓰러진지 나흘만에 숨져. <http://www.edupress.kr/news/articleView.html?idxno=6356>에서 2022. 3. 24 인출.